Razvoj etničkog identiteta mladih u interkulturalnom društvu

Zbornik radova

RAZVOJ ETNIČKOG IDENTITETA MLADIH
U INTERKULTURALNOM DRUŠTVU
Zbornik radova
Prvo izdanje, Beograd 2025.

Izdavači
Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Čika Ljubina 18–20, Beograd 11000, Srbija, www.f.bg.ac.rs
Državni univerzitet u Novom Pazaru, Vuka Kardzića 9, 36300 Novi Pazar, www.dunp.np.ac.rs

Za izdavače
Dr Zora Krnjaić
Prof. dr Zana Dolićanin

Urednice
Dr Nataša Simić
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za psihologiju
Docent dr Milena Belić
Državni univerzitet u Novom Pazaru, Studijski program Psihologija

Recenzenti
Prof. dr Blagica Zlatković
Univerzitet u Nišu, Pedagoški fakultet u Vranju
Prof. dr Dragana Stanojević
Univerzitet u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici, Filozofski fakultet
Prof. dr Jelena Vranješević
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Lektura
Vesna Đorđević

Dizajn korica
Natalija Ignjatović

Grafičko oblikovanje
Milojko Milićević

Štampa
SGR „Gramis“ Raška

Tiraž
300

ISBN 978-86-6427-309-1

Pripremu ove publikacije finansijski su podržali Fond za nauku Republike Srbije u okviru projekta „Narativizacija etničkih identiteta adolescenata kulturno dominantnog i manjinskog porekla i uloga školskog konteksta (NIdEA)“, program IDENTITETI (#1518), kao i Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada (brojevi ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163 i 451-03-136/2025-03/ 200025).

RAZVOJ
ETNIČKOG IDENTITETA MLADIH U INTERKULTURALNOM DRUŠTVU

Zbornik radova

2025

Sadržaj

Predgovor 7

Mladi u raskoraku: neki izazovi odrastanja u Srbiji
(Zora Krnjaić *Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za psihologiju;* Teodora Vuletić Joksimović *Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za psihologiju*) 11

Razvoj identiteta u adolescenciji
Natalija Ignjatović *Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju;* Jovan Radosavljević *Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju* 30

Etnička socijalizacija
(Svetlana Jović *State University of New York Old Westbury, Department of Psychology;* Milena Belić *Državni univerzitet u Novom Pazaru, Studijski program Psihologija*) 48

U susret raznolikosti: Interkulturalne kompetencije u praksi nastavnika
(Danijela S. Petrović *Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju;* Bojana M. Dimitrijević *Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu*) 65

Uloga digitalnih medija u razvoju identiteta i društvenih identifikacija kod mladih u multikulturalnom svetu
(Ana Đorđević i Rodoljub Jovanović *Univerzitet u Beogradu, Institut za filozofiju i društvenu teoriju*) 87

Etnički identitet i akademski i socioemocionalni ishodi učenika
(Đerđi Erdeš-Kavečan *Studijska grupa Psihologija, Fakultet organizacionih studija „Eduka“, Univerzitet Privredna Akademija, Novi Sad;* Anida Vrcić Amar *Državni univerzitet u Novom Pazaru, Novi Pazar, Studijski program Psihologija*) 105

Podrška razvoju interkulturalnih kompetencija, pozitivnog etničkog identiteta i interetničkih odnosa – efektivne školske prakse i programi
(Nataša Simić *Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za psihologiju;* Hana Sejfović *Državni univerzitet u Novom Pazaru*) 126

PREDGOVOR

Savremeno društvo postavlja pred mlade brojne izazove u procesu oblikovanja identiteta. U svetu koji se brzo menja, gde digitalni mediji, interkulturalni kontakti i globalizacija redefinišu granice individualnog i kolektivnog postojanja, postaje ključno razumeti faktore koji oblikuju odrastanje i društvenu integraciju mladih. Ovaj zbornik donosi savremene naučne uvide u ključne aspekte razvoja adolescenata, s posebnim fokusom na razvoj identiteta, etničku socijalizaciju i obrazovne procese koji oblikuju interetničke odnose i interkulturalne kompetencije.

Zbornik je nastao u okviru projekta Narativizacija etničkih identiteta adolescenata kulturno dominantnog i manjinskog porekla i uloga školskog konteksta (NIdEA), koji je podrazumevao saradnju psihologa sa tri naučnoistraživačke institucije: Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Državnog Univerziteta u Novom Pazaru i Državnog univerziteta u Njujorku (State University of New York (SUNY), Old Westbury). Projekat NIdEA finansirao je u okviru programa IDENTITETI Fond za nauku Republike Srbije (#1518), koji je prepoznao značaj istraživanja razvoja etničkog identiteta adolescenata u Srbiji, posebno u kontekstu škole, kao i mogućnost primene rezultata naučnog istraživanja u oblikovanju boljih interetničkih odnosa u školama i pozitivnije klime.

Za razliku od drugih publikacija nastalih u okviru projekta NidEA, u kojima su prikazani rezultati obimnog empirijskog istraživanja kombinovanog tipa sa srednjoškolcima različitog etničkog porekla, nastavnicima i roditeljima, u ovom zborniku smo prikazali rezutate detaljne analize savremene literature o mladima, razvoju identiteta, etničkoj socijalizaciji i ulozi škole u tom procesu. Takođe, pored tima projekta NidEA, u kreiranje ove publikacije uključili su se i istraživači i istraživačice sa Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i sa Instituta za filozofiju i društvenu teoriju Univerziteta u Beogradu, kao i docentkinja sa Fakulteta pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, koji su je svojom ekspertizom dodatno obogatili.

Tekstovi zbornika recenzirani su od strane eminenentnih ekspertkinja u oblasti razvojne i pedagoške psihologije, i psihologije mentalnog zdravlja. U skladu sa odlikama projektnog tima i vrednostima koje projekat zagovara, odabrane su recenzentkinje sa različitih univerziteta u Srbiji: Blagica Zlatković, redovna profesorka Pedagoškog fakulteta u Vranju Univerziteta u Nišu, Dragana Stanojević, redovna profesorka Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici i Jelena Vranješević, redovna profesorka Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. U priređivanju zbornika učestvovale su viša naučna saradnica i vanredna profesorka Nataša Simić sa Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, koja je i koordinatorka projekta, i docentkinja Milena Belić sa Državnog Univerziteta u Novom Pazaru.

Prvi rad, autorki dr Zore Krnjaić, naučne savetnice, i Teodore Vuletić Joksimović, istraživačice-saradnice sa Instituta za psihologiju, predstavlja prikaz konteksta u kome mladi u Srbiji grade svoj identitet i složenost okolnosti koje utiču na ovaj proces. U poglavlju se ističu glavni izazovi savremenog društva sa kojima se mladi suočavaju i mogućnosti koje su im dostupne, pri čemu se uzima u obzir i tehnološki napredak. Mladi su predstavljeni kao heterogena grupa čiji položaj možemo razumeti u kontekstu društvenih dešavanja i konteksta u kome stasavaju i dospevaju. Poglavlje se posebno bavi mladima u raskoraku, odnosno činjenicom da mladi u Srbiji nemaju jednake šanse za pristup resursima koji olakšavaju, unapređuju i bogate proces izgradnje identiteta. Autorke sagledavaju perspektivu mladih i njihovo viđenje realnosti i budućnosti čiji su aktivni kreatori, ističući važnost pozitivnog socijalnog konteksta i kompetentnih odraslih u pružanju podrške mladima.

Drugi rad, čiji su autori Natalija Ignjatović i Jovan Radosavljević, istraživači-saradnici sa Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, istražuje složeni proces razvoja identiteta tokom adolescencije, osvetljavajući psihološke i socijalne aspekte koji omogućavaju formiranje stabilnog i koherentnog osećaja sebe, naglašavajući nelinearnost ovog procesa. Autori predstavljaju tradicionalne modele koji proces formiranja identiteta posmatraju isključivo kroz unutrašnju dinamiku i kroz prizmu odluka pojedinca. Prateći savremen tok nauke, autori proces izgradnje identiteta posmatraju i kroz nove koncepcije koje naglašavaju dinamičnost ovog procesa sačinjenog od ponavljajućih ciklusa opredeljenja i istraživanja i izloženog uticajima i unutrašnjih i spoljašnjih faktora. Autori naglašavaju da razumevanje ovog procesa, posebno uzevši u obzir složenost savremenog života i sveta, može voditi dubljem shvatanju i boljoj integraciji ličnosti, što može pomoći i izgradnji boljeg društva.

Treći rad autorki dr Svetlane Jović, vanredne profesorke sa Državnog univerziteta u Njujorku i dr Milene Belić, docentkinje sa Državnog univerziteta u Novom Pazaru, bavi se etničkom socijalizacijom, ukazujući na ključnu ulogu porodice, škole i vršnjačkih grupa u oblikovanju etničkog identiteta mladih. U kontekstu Srbije, gde su društvene dinamike obeležene etničkom raznolikošću i istorijskim narativima, razumevanje ovih procesa može doprineti izgradnji inkluzivnijeg društva. Autorke se osvrću na ključne elemente etničke socijalizacije koji uključuju procese učenja o sopstvenoj kulturi, proces izgradnje poverenja odnosno nepoverenja prema pripadnicima drugih etničkih grupa, pripreme za potencijalnu etničku diskriminaciju i naglašavanje univerzalnih vrednosti i veza među ljudima nezavisno od etničke pripadnosti. Agensi socijalizacije u svakom od ovih opisanih domena imaju nezamenljivu i veliku ulogu, a način na koji će se svaki od njih isticati i razvijati zavisi i od užeg i od šireg konteksta u kome pojedinac živi.

Četvrti rad, autorki dr Danijele Petrović, redovne profesorke Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i dr Bojane Dimitrijević, docentkinje sa Fakulteta pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, posvećeno je interkulturalnim kompetencijama nastavnika, koji imaju presudnu ulogu u oblikovanju interkulturalnog obrazovanja. Analizom teorijskih modela i određenja interkulturalnih kompetencija i postojećih izazova u nastavničkoj praksi, autori ističu potrebu za sistemskom podrškom u razvoju interkulturalnih kapaciteta prosvetnih radnika. Narastajuća heteregenost društva zahteva institucionalizovanu pripremu pojedinaca za život i rad u okruženju u kome će biti

potrebne interkulturalne veštine. Autori naglašavaju neophodnost kritičkog sagledavanja postojećeg stanja i sistematsko unapređivanje kompetencija nastavnika koji će aktivno učestvovati i kroz sistem školstva oblikovati generacije za interkulturalno društvo.

Peti rad, čiji su autori dr Ana Đorđević i dr Rodoljub Jovanović, naučni saradnici sa Instituta za filozofiju i društvenu teoriju Univerziteta u Beogradu, osvetljava ulogu digitalnih medija u oblikovanju identiteta i društvenih identifikacija mladih u multikulturalnom okruženju. Digitalne tehnologije otvaraju nove mogućnosti za izražavanje i istraživanje identiteta, ali istovremeno postavljaju izazove u pogledu socijalne interakcije i integracije. Istraživanje identiteta u kontekstu digitalnog doba obuhvata odnos između aspekta samootvaranja i promišljanja o podeljenim informacijama o sebi. Razmatra se odnos između potrebe za individualnošću i potrebe za povezivanjem, što u kontekstu digitalnog društva predstavlja veliki izazov, ali i ključ za razumevanje mladih budući da je digitalna tehnologija moćan agens socijalizacije.

U šestom radu autorki dr Đerđi Erdeš Kavečan, vanredne profesorke na Fakultetu organizacionih studija „Eduka" Univerziteta Privredna akademija u Novom Sadu i dr Anide Vrcić Amar, docentkinje na Državnom univerzitetu u Novom Pazaru, istražuju se faktori koji utiču na akademske i socioemocionalne ishode mladih u kontekstu etničkog identiteta. Poseban akcenat stavljen je na školsku i porodičnu sredinu kao ključne faktore koji mogu doprineti pozitivnim obrazovnim i socijalnim ishodima. Autorke daju pregled istraživanja i modela koji razmatraju proces izgradnje etničkog identiteta u vezi sa varijablama koje se tiču mentalnog zdravlja. Naglašena je važnost stvaranja pozitivne atmosfere u kojoj se svi osećaju prihvaćeno, posebno u okviru porodice i škole, kako bi ovaj značajan proces rezultirao pozitivnim ishodima s dugoročnim uticajima na zdravlje i blagostanje pojedinca i njegov uspeh, ali i na društvo u celini.

Na kraju, poslednji rad, autorki dr Nataše Simić, više naučne saradnice i vanredne profesorke na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, i Hane Sejfović, asistentkinje na Državnom univerzitetu u Novom Pazaru, pruža pregled efektivnih školskih praksi i programa usmerenih na podršku razvoju interkulturalnih kompetencija i pozitivnog etničkog identiteta, kao i na unapređenje interetničkih odnosa. Prvo su prikazani primeri programa razvoja interkulturalnih kompetencija učenika kroz radionice usmerene na unapređivanje znanja, stavova, ali i veština potrebnih za uspešne interkulturalne interakcije. Zatim je prikazan program podsticanja istraživanja i integrisanja etničkog/rasnog identiteta, kao i brojni programi zasnovani na kontaktu, odnosno kolaborativnom učenju (uživo ili onlajn) učenika različitog etničkog porekla, usmereni na unapređivanje interetničkih odnosa. Najzad, prikazani su i programi razvoja socioemocionalnih kompetencija u užem smislu, pre svega programi pune svesnosti. Uvažavajući ograničenja studija koje su evaluirale prikazane programe, kao i zaključke i preporuke tih studija, autorke nude smernice za unapređenje obrazovnih politika i praksi koje mogu doprineti inkluzivnijem društvu, kako globalno, tako i u Srbiji.

Možemo zaključiti da ovaj zbornik predstavlja dragoceni doprinos razumevanju kompleksnih procesa kroz koje mladi prolaze u savremenom društvu. Njegovi nalazi i zaključci relevantni su ne samo za istraživače u oblasti obrazovanja, razvojne i psihologije mentalnog zdravlja, već i za donosioce odluka i sve one koji se bave unapređenjem kvaliteta obrazovanja i društvene kohezije. Takođe, verujemo da *Zbornik* može biti i korisno štivo za studente, odnosno nastavnike visokoškolskih ustanova

koji školuju prvenstveno buduće pedagoge i psihologe. Priređivanjem sažetaka na engleskom i mađarskom jeziku nastojali smo da njegove ključne elemente učinimo dostupnim i van granica Srbije. Nadamo se da će ovaj zbornik podstaći dalja istraživanja i unapređivanje praksi u formalnom i neformalnom obrazovanju i društvu u celosti usmerenih ka osnaživanju mladih i unapređenju njihovog položaja u društvu.

Nataša Simić i Milena Belić

316.66-053.6(497.11)

MLADI U RASKORAKU: NEKI IZAZOVI ODRASTANJA U SRBIJI[1]

Zora Krnjaić[2]
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za psihologiju
Teodora Vuletić Joksimović
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za psihologiju

Sažetak
U Srbiji živi 1.1 milion mladih ljudi, uzrasta 15 do 30 godina, što je oko 17% ukupnog stanovništa. Ovi mladi ljudi suočavaju se s izazovima odrastanja u svetu punom neizvesnosti, a dodatno su opterećeni specifičnim problemima koji proizlaze iz tranzicije zemlje između kolektivističkih i neoliberalnih vrednosti. Ovaj društveni i politički kontekst postavlja pred njih dodatne teškoće u ključnim oblastima kao što su obrazovanje, zapošljavanje, zdravlje, bezbednost i društvena participacija. Obrazovni sistem u Srbiji nije usklađen sa potrebama tržišta rada, što dovodi do toga da mladi često obavljaju poslove za koje nisu obrazovani, a istovremeno se suočavaju sa problemima poput nedostatka stambenog prostora i odlaganja osnivanja porodice. Takođe, mladi iz ranjivih i marginalizovanih grupa su izloženi većem riziku od siromaštva i socijalne isključenosti, što je naročito bilo vidljivo tokom pandemije kovida 19. Iako su današnji mladi, poznati kao digitalni urođenici, odrastali uz IKT tehnologije, oni se suočavaju s novim oblicima digitalnih nejednakosti koji mogu pojačati postojeće društvene razlike. Aktuelni izazovi mladih u Srbiji tiču se kvaliteta života, mentalnog zdravlja, bezbednosti, kao i ravnoteže između društvenih, potrošačkih i produktivnih aktivnosti tokom slobodnog vremena koje bi trebalo da podstiču njihov razvoj. Podaci pokazuju da mladi u Srbiji optimističnije gledaju na svoju ličnu budućnost nego na budućnost zemlje, što može ukazivati na njihovu želju za migracijom, ali i na njihovu sposobnost da se prilagode. Konačno, ovaj rad takođe ukazuje na jaz između empirijskih podataka koji upućuju na pasivnost mladih i njihove iskazane aktivnosti u okviru protesta i blokada širom Srbije (u zimu 2024/25).

Ključne reči: mladi, tranzicija ka odraslosti, digitalne nejednakosti, dobrobit, participacija

[1] Ovaj rad nastao je uz podršku Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

[2] Kontakt: zkrnjaic@f.bg.ac.rs

Ko su mladi u Srbiji?

U različitim zemljama postoje razlike u definisanju uzrasta koji pokriva kategoriju mladih. U Republici Srbiji omladina ili mladi se definišu kao lica od navršenih 15 godina do navršenih 30 godina života (Zakon o mladima, 2010). Prema podacima Eurostata, koji prati podatke za mlade, uglavnom uzrasta od 15 do 29 godina života, u Srbiji mladi čine 16.8% ukupne populacije, što je manje od jedne šestine. Među zemljama Zapadnog Balkana (tzv. zapadnobalkanska šestorka) Srbija je imala najmanji udeo mladih u ukupnoj populaciji u 2018. godini. U istoj godini, udeo mladih u ukupnoj populaciji na nivou Evropske unije bio je viši nego u Srbijii, iznosio je 17%. Podaci Republičkog zavoda za statistiku (Procene stanovništva, 2020, prema SM, 2023-2030) ukazuju da broj mladih u Srbiji opada i da je za poslednjih 10 godina udeo mladih u opštoj polulaciji opao (sa 19.7%, 2011. godine, na 16,9% 2022). Naime, broj stanovnika u RS prema Popisu u 2022. godini (Republički zavod za statistiku, 2022) je bio 6.6 miliona, a broj mladih od 15 do 30 godina 1.1 milion, odnosno 16.9% ukupnog broja stanovnika, dok je prema Popisu 2011. godine bio 19.7%. Ovakvu demografsku situaciju objašnjava negativan prirodni priraštaj, nizak natalitet i visok mortalitet, kao i kontinuirano iseljavanje stanovništva.

Najstariji među današnjim mladima u Srbiji rođeni su u vreme krize, kao mali doživeli su NATO bombardovanje 1999. godine i niz promena u društvu i krenuli su u školu u vreme kada je počela reforma obrazovanja. U tom periodu uglavnom su bili zaštićeni, jer su roditelji preuzimali glavni teret krize (Plut & Krnjaić, 2004). U pitanju su mladi ljudi koji su odrastali u posleratnoj Srbiji relativno sigurno, ali sa izvesnim transgeneracijskim ideološkim porukama svojih roditelja i baka i deka, koje su ih usidrile negde između individualističkog neoliberalizma i kolektivističkog socijalizma. Mladi danas imaju znatno više prilika za putovanja i druženja u odnosu na prethodne generacije, a putem tehnologije su povezaniji sa svetom izvan Srbije i generalno su otvoreniji za nova iskustva.

Odrastanje kao kulturni razvoj

Posmatrano iz sociokulturne razvojne perspektive (Vigotski, 1983), biološko sazrevanje i razvoj odvijaju se u određenom socijalno-kulturno-istorijskom okruženju koje oblikuje odrastanje i formativno deluje na razvoj mladih. Kulturni razvoj ili „alomorfni razvoj" pojedinca odvija se kroz život u socijalnoj grupi kojoj pripada i kroz interakciju sa produktima kulture, kulturno-potpornim sredstvima i alatima koji su mu na raspolaganju (Ivić, 2015; Plut, 2003). Zato je važno razumeti i uvažiti neke specifične socijalne situacije i stanje društva u koje dospevaju i u kojem se zatiču generacije mladih. Generacija obuhvata pojedince koji žive u isto vreme i približno su istih godina, pa podrazumevamo da, kao savremenici, dele životno iskustvo, a da okruženje i uslovi imaju upliva u to kako se nose sa različitim izazovima i razvojnim zadacima (Litvinović, 2001). Otuda, govorimo o međugeneracijskim razlikama. Život i razvoj sadašnjih generacija mladih obeležavaju tehničko-tehnološka sredstva i informaciono komunikacione tehnologije (IKT). Upliv digitalnih tehnologija i medija u svakodnevni život je nesagledliv – radi se o brzim promenama u okruženju (u svim sferama života: socijalnoj, kulturnoj, ekonomskoj, političkoj) i promenama u načinu funkcionisanja dece i mladih.

Aktuelne generacije mladih (oni koji sada imaju od 15 do 30 godina, rođeni u periodu od 1995. do 2025. godine) većinski pripadaju generaciji Zed (engl. *Generation Z*) i generaciji Alfa (engl. *Generation Alpha*), koje su upućene na tehnologiju, internet i društvene mreže. Formativni uticaj IKT-a i izloženost ekranima od najranijeg detinjstva naročito važi za pripadnike generacije Alfa (2013–2025), za koje je skovan i naziv „staklena generacija" (Mc Crindle, 2015, prema Pešikan, 2023), koji ističe kako je realnost za ove mlade posredovana ekranom[3]. Dugoročne efekte ovakvog posredovanja realnosti tek treba proučavati, a pored zabrinutosti za rizike kao što su njihova preterana upotreba tehnologije i mreža, zavisnost i digitalno nasilje, nesporni su benefiti u svakodnevnom životu i obrazovanju, naročito u vidu dostupnosti informacija i olakšane komunikacije.

Mladi su heterogena grupa

Kada govorimo o mladima važno je da imamo u vidu da su oni heterogena grupa po nizu karakteristika. Mladi se izdvajaju od ostalog dela stanovništva samo na osnovu jednog arbitrarno postavljenog kriterijuma, uzrasta od 15 do 30 godina, ali ni u tom pogledu nisu homogeni, jer kao grupa obuhvataju 15 godišta (ili kohorti), pa se mogu razvrstati u uzrasne podgrupe. Tako se u dokumentima, iz formalnih i praktičnih razloga zbog organizacije institucionalne podrške, mladi uglavnom svrstavaju u tri uzrasne podgrupe: 15–19 godina (što se poklapa sa srednjoškolskim periodom), 20–24 godina (poklapa se sa vremenom studiranja) i 25–30 godina (period nastupajuće zrelosti). Stoga, obrazovanje se može smatrati socijalnim činiocem koji skraćuje ili produžava trajanje mladosti. Mladima koji se kraće školuju i mladost kraće traje, dok za mlade koji se najduže školuju duže traje i put ka odraslosti, jer se kasnije uključuju u tržište rada i odlažu osnivanje porodice i roditeljstvo. Recimo, u Srbiji je primetno produženje perioda mladosti usled nemogućnosti pravovremenog osamostaljivanja. Mladi se u proseku osamostaljuju finansijski sa 22.5, a stambeno sa 23.5 godine (IBM, 2024), što je kasnije u odnosu na njihove vršnjake u svetu (UNICEF, 2019).

U razvojnopsihološkom pogledu, mladost obuhvata period srednje adolescencije (15–17 godina) i kasne adolescencije, od 18. godine do sredine, odnosno kraja 20-ih, koji se naziva i periodom nadolazećeg odraslog doba (Krstić, 2017). Ove periode u procesu tranzicije od detinjstva ka odraslosti odlikuju specifične razvojne faze i zadaci (Erikson, 1968; Krstić, 2017). Period mladosti se u najvećem delu preklapa upravo sa periodom koji se približava odraslosti (18–30, engl. *emerging adulthood*) i koji obeležava niz razvojnih zadataka kao što su intenzivna eksploracija identiteta i fokus na sebe (obično nemaju decu) i svoju poziciju u svetu (Arnett, 2013). Ovaj period karakterišu razne nestabilnosti i osećaj mladih da se nalaze „ni tamo ni ovamo", može se reći, odsustvo strukture koja dolazi „od spolja" (Arnett, 2007). Kada su u pitanju interpersonalne relacije, za razliku od perioda adolescencije, nadolazeće odraslo doba donosi ponovno zbližavanje sa roditeljima kroz zreliji odnos, okretanje porodici i partneru, kao i uspostavljanje manjeg broja prijateljstava, ali trajnijih i čvršćih (Arnett,

[3] Generacije za koje kažemo da su digitalizovane od rođenja nazivamo još i *digitalnim urođenicima* (engl. *Digital natives*) ili *milenijalcima* (engl. *Millennials*) (Prensky, 2001; Howe & Strauss, 2000; sve prema Kuzmanović, 2022).

2015). Pomenuti razvojni zadaci ostvaruju se na različite načine, tako kada su, na primer, u pitanju partnerske relacije, sve veći broj mladih parova u Srbiji se odlučuje na zajednički život van (pre) braka, što je u skladu i sa povećanom stopom kohabitacije i u zemljama u okruženju (Hasanović et al., 2024).

Specifični razvojni zadaci i njihovi konkretni oblici ispoljavanja, norme i očekivanja sredine od mladih određenog uzrasta nisu isti i ne iskazuju se na isti način u svim kontekstima i za sve pripadnike i grupe mladih ljudi.

Mladi u raskoraku

Inkluzija i jednake šanse mladih

Život današnjih mladih u celom svetu obeležavaju pojedini paradoksi kao što je siromaštvo u vremenu materijalnog blagostanja i opšteg tehnološkog napretka, te socijalna isključenost i povlačenje u uslovima globalizacije. Nemaju svi mladi jednake šanse kako to prikazuje studija „Nejednakosti u životu adolescenta u Srbiji" (MICS, 2022). Indeks blagostanja mladih (IBM, 2024) pokazuje da je u Srbiji 25.4% mladih u riziku od siromaštva, koji ili izrazito materijalno oskudevaju, ili žive u domaćinstvima veoma niskog intenziteta rada. Pojedine marginalizovane grupe mladih naročito su pod rizikom od siromaštva ili socijalne isključenosti, pogotovo neke višestruko marginalizovane grupe kao što su npr. devojčice Romkinje, koje su u riziku od ranog napuštanja škole i stupanja u rane „dečje brakove", te u zdravstvenom riziku, kao i riziku od siromaštva (UNICEF, 2017). Posebno su ugroženi i mladi koji nisu „nigde", oni koji nisu uključeni ni u obrazovanje, a nisu ni u radnom odnosu, niti pohađaju neke obuke (engl. *not in education employment or training*, NEET group). U Srbiji stopa mladih u NEET položaju (u ukupnoj populaciji mladih) po podacima IBM-a (2024) iznosi 15.2%. Visok procent NEET mladih postoji u okruženju i u zemljama Zapadne Evrope (Hasanović et al., 2024; Williamson, 2011), a uz porast broja migranata, očekuje se da će broj mladih u ovoj grupi i dalje rasti. Stoga, neke su preporuke Evropske Trening Fondacije (European Trening Fondation, ETF, 2023) da se prizna neformalno i informalno obrazovanje koje otvara alternativne puteve i mogućnosti za neprivilegovane grupe mladih. Za podršku neprivilegovanim i marginalizovanim grupama mladih naročito je značajna uloga neformalnog obrazovanja i omladinskih radnika. U međunarodnim dokumentima (Youth Partnership, 2020) i Strategiji za mlade Republike Srbije 2023–2030 naglašava se koncept doživotnog učenja, fleksibilnost, prilagodljivost i pravičnost mogućnosti učenja usred društvenih promena.

Pandemija kovida19 i sprovedene mere za njeno suzbijanje kreirale su „novu realnost" i unele krupne promene u život mladih i istakle njihove nejednakosti u različitim sferama života (Bošković & O'Donovan, 2021; Hofmann-van de Poll & Williamson, 2021). U zemljama u kojima su usluge i organizacije za mlade već dugoročno uspostavljene, sa stabilnim finansiranjem i zakonodavnom podrškom, uticaj pandemije na mlade je bio manji, a odgovor bolje organizovan, dok je u zemljama koje nemaju razvijenu podršku, uticaj pandemije bio ozbiljniji. U Srbiji su proces obrazovanja i programi neformalnog obrazovanja i obuke za mlade bili značajno pogođeni, a pristup tim programima bio je ograničen. Učenici iz porodica niskog

socioekonomskog statusa bili su u posebnom riziku od negativnih akademskih ishoda usled izostanka adekvatne podrške u učenju od strane škole, a niskih kapaciteta porodice za obezbeđivanje neophodnih sredstava i pružanje podrške u ovom domenu (Institut za psihologiju, 2022). Socijalno distanciranje i izolacija mladih uticali su na njihovo mentalno zdravlje i povećali zavisnost od digitalizacije. Pandemija je pogoršala postojeće probleme, naročito kod mladih iz siromašnih i marginalizovanih sredina i istakla potrebu za prioritetnim bavljenjem mentalnim zdravljem uz naglasak na zapošljavanje, digitalne veštine, građansku angažovanost i neformalno obrazovanje.

Obrazovanje i zapošljavanje

U zemljama u tranziciji kao što je Srbija, tranzicija mladih ka zrelom dobu odvija se uz dodatne izazove, pogotovo u oblasti obrazovanja i zapošljavanja. Prikaz rezultata koje je sprovela Ninamedia (2023) tokom osam istraživačkih talasa (od 2016. do 2023. godine) pokazuje da su za mlade u Srbiji u proteklom periodu najveći problem nezaposlenost i ekonomske poteškoće, zatim to što u mestu gde žive nema dovoljno mogućnosti za mlade, a u nekim periodima ispred pomenutog navode nedostatak kulturnih i sportskih dešavanja (u vreme pandemije posebno nedostatak utakmica, a sada kulturnih sadržaja). Mladi u Srbiji potom navode probleme koji se odnose na postojeći obrazovni sistem i kvalitet nastave, konkretno preobiman i zastareo program obrazovanja i loš sistem obrazovanja u celini. Takođe, i studije sprovedene sa ciljem da se evaluira i unapredi sistem obrazovanja, kao što su studije PISA (Čaprić i Videnović, 2024; Videnović i Čaprić, 2020) dosledno ukazuju na izazove kao što su obezbeđivanje kvalitetnog obrazovanja za sve i sticanje funkcionalnih znanja, veština i stavova za lično ostvarenje i razvoj.

Podaci o obrazovanju u Srbiji u vreme pandemije kovida19 bacaju dodatno svetlo na stanje u našem obrazovnom sistemu, na snage i slabosti svih učesnika obrazovnog procesa, a posebno na digitalne kompetencije pojedinih aktera (učenika, studenata, nastavnika i roditelja). U Srbiji su se efekti organizacijskih promena u obrazovnom sistemu u vreme pandemije kovida19 i onlajn nastave (engl. *emergency remote education*, ERE) odrazili na kvalitet znanja, radne navike i akademsku motivaciju tipičnih učenika i na ranjive grupe, učenike sa teškoćama u učenju i darovite učenike (Institut za psihologiju, 2022; Krnjaić & Simić, 2024). Pokazalo se i da većina učenika zbog nedovoljno razvijene samoregulacije u učenju ima teškoća da ispuni zahteve nastavnika. Pored dostupnosti IKT-a posebno za neke defavorizovane grupe (slabijeg socijalno ekonomskog statusa ili one koji žive u udaljenim i/ili ruralnim sredinama i nemaju internet) isplivao je i problem digitalnih kompetencija, digitalne pismenosti, razvijenosti i usaglašenosti veština učenika i nastavnika. Iako su digitalne tehnologije i internet sve dostupniji u pogledu fizičkog pristupa, dolazi do produbljivanja jaza između digitalne pismenosti mladih i dobiti od korišćenja tehnologija u svakodnevnom životu (Kuzmanović, 2022). Pritom, za neke grupe mladih i u nekim aspektima ova kriza je imala i pozitivne efekte. Kvalitativno istraživanje sprovedeno u Srbiji, Hrvatskoj i Sloveniji pokazalo je, između ostalog, da su neki daroviti srednjoškolci onlajn nastavu u vreme pandemije iskoristili kao mogućnost da organizuju vreme u skladu sa svojim ritmom i da se posvete sebi i aktivnostima za koje inače nisu imali vremena (Jurišević et al., 2023).

Nadalje, neusklađenost obrazovanja sa potrebama tržišta rada je jedan od najkrupnijih prioritetnih problema koji su sami mladi artikulisali još u konsultativnom procesu u sklopu izrade prve Nacionalne strategije za mlade u Srbiji (2008). Rezultati studije *Mladi u Srbiji 2018/2019* pokazuju da mladi i dalje procenjuju da obrazovanje nije usaglašeno sa zahtevima tržišta rada, ali pritom ipak smatraju da to njima neće predstavljati problem (Popadić et al., 2019). U studiji se takođe navodi alternativni izveštaj o mladima iz istog perioda, koji pokazuje da petinu nezaposlenih lica na evidenciji Nacionalne službe za zapošljavanje u Srbiji čine mladi (osobe mlađe od 30 godina), dok značajan broj nezaposlenih mladih i nije zabeležen u zvaničnoj statistici. U Srbiji je, po najnovijim podacima objavljenim u Indeksu blagostanja mladih (2024), stopa nezaposlenosti mladih (koja predstavlja udeo nezaposlenih mladih u radnoj snazi mladih) iznosi 17.5%, a stopa mladih u NEET položaju 15.2% (predstavlja učešće mladih koji nisu zaposleni, nisu na školovanju, niti su na obuci, u ukupnoj populaciji mladih). Upravo za ove grupe mladih potrebno je omogućiti primereno neformalno obrazovanje koje, iako se odvija van formalnog obrazovnog sistema, treba da bude planirano i vođeno na odgovarajući način kroz aktivnosti podrške za mlade i uz uključivanje omladinskih radnika (Potočnik & Taru, 2020), čiji se stručni rad zasniva na uspostavljanju poverenja i pozitivnih odnosa sa mladim ljudima (Williamson, 2011).

Raskorak između sistema obrazovanja i tržišta rada ogleda se i u neusklađenosti između kvalifikacija mladih i posla koji obavljaju. Prateći koliko je mladih zaposleno na poslovima za koje su se obrazovali, istraživanja pokazuju da u Srbiji u odnosu na ostale zemlje jugoistočne Evrope u tom pogledu postoji najizraženiji nesklad i da je procenat mladih koji rade na poslovima za koje su se i školovali sa 29.1% u 2018. godini opao na 20.7% u 2024. godini (Hasanović, 2024). Na neusklađenost u ovoj oblasti ukazuje i podatak da većina mladih u našoj zemlji radi kod privatnika, a da pritom državni posao smatra poželjnim. Isti izvor pokazuje da, usled finansijskih problema, fakultet napušta 29.40% studenata.

Kada je reč o najobrazovanijem sloju mladih u Srbiji, podaci ukazuju na nejednaku dostupnost visokog obrazovanja u zavisnosti od socioekonomskog statusa (Popadić et al., 2019) i da je nizak udeo mladih koji su uključeni u visoko obrazovanje u odnosu na ostale zemlje jugoistočne Evrope (Hasanović, 2024). U ukupnoj populaciji mladih u Srbiji, studenti čine 24% (uključujući studente osnovnih studija i master studija). Pritom, valja imati u vidu da sve više mladih iz Srbije odlazi da studira u inostranstvu i da akademske migracije poprimaju sve veće razmere (Vasojević, 2024; Vasojević et al., 2018). Iako mladi u zemljama EU uživaju niz pogodnosti u pogledu životnog standarda, mogućnosti zapošljavanja i institucionalne podrške, komparativna studija o položaju mladih u jugoistočnoj Evropi (Hasanović et al., 2024) ipak izveštava o napretku u obezbeđivanju ovih pogodnosti za mlade i u zemaljama koje nisu članice EU, pre svega u Srbiji, Crnoj Gori i Severnoj Makedoniji.

Slobodno vreme

Raskorak u svakodnevnom funkcionisanju mladih može se primetiti i u načinu na koji provode slobodno vreme. Aktivnosti tokom slobodnog vremena razlikuju se od drugih aktivnosti po tome što se vrše zarad njih samih, odnosno same su sebi cilj (Pešić et al., 2012). Ove aktivnosti mogu biti usmerene na postignuće ili druženje,

način izražavanja ili zabavu, mogu biti strukturisane (npr., hobi) ili nestrukturisane (npr., gledanje televizije). Važno je baviti se temom slobodnog vremena mladih, jer ono ima nekoliko značajnih funkcija, a to su odmor, socijalizacija i razvoj ličnosti (Dumazedier, 1967, prema Stepanović et al., 2009). Počev od 2007. godine Institut za psihologiju u Beogradu sproveo je tri serije istraživanja slobodnog vremena mladih na reprezentativnom uzorku srednjoškolaca. Podaci su u prvom talasu istraživanja pokazivali da 41% mladih procenjuje da im manjka slobodnog vremena, a 35% da im je često dosadno (Pešić et al., 2009). Međutim, kada su upitani kako koriste svoje slobodno vreme, mladi su izveštavali o poteškoćama u njegovom organizovanju i strukturisanju, što bi učinilo ovo provedeno vreme kvalitetnijim. Naravno, razlozi za ovo se ne moraju vezivati za manjak intrinzičke motivacije mladih, već mogu imati veze i sa dostupnošću kulturno-potpornih sredstava (Plut, 2003). Recimo, skoro svaki drugi srednjoškolac (46%) u Srbiji smatra da u njegovom okruženju nema dovoljno zanimljivih mesta za izlaske (Pešić et al., 2009).

O tome koliko je važno razviti veštinu organizovanja slobodnog vremena posvedočili su i pojedini rezultati prikupljeni za vreme trajanja restriktivnih mera tokom pandemije kovida19 (Institut za psihologiju, 2022). Mladi koji su uspevali da iskoriste svoje slobodno vreme na produktivan način krizu su doživljavali i kao šansu za lični razvoj (Nikitović et al., 2023). Ipak, za vreme pandemije se moglo uočiti da se pojedini mladi, koji su izrazito posvećeni radu na sebi, zapravo ne osećaju najbolje. Naime, u jednoj kvalitativnoj studiji pokazano je da su neki, naizgled prilagođeni pojedinci naglašeno težili da se angažuju, uposle, i što više strukturiraju svoje vreme tokom perioda izolacije. S obzirom na specifične okolnosti, u ovoj studiji su spomenuta ponašanja bila protumačena kao neefikasan mehanizam prevladavanja stresa, fokusiran na poricanje i izbegavanje (Vuletić et al., 2021). Dakle, može se zaključiti da je organizacija slobodnog vremena važna, ali da nije sasvim jednostavno pronaći odgovarajući način i meru u tome. Pored toga što aktivnosti u slobodno vreme potpomažu lični rast i pozitivni razvoj, one mogu voditi i ka rizičnim i štetnim ponašanjima. Da li, u ovom pogledu, potpuna sloboda može predstavljati „mač sa dve oštrice"? Čini se da je upravo izazov mladosti pronaći svoj put u raskoraku između potreba i mogućnosti, želja i prilika. Empirijski podaci govore da među adolescentima, i to ne samo u našoj sredini (bar u prvoj i drugoj dekadi ovog veka), dominira pasivni i receptivni („konzumentski") tip aktivnosti tokom slobodnog vremena (Krnjaić et al., 2011; Pešić et al., 2014; Stepanović et al., 2009). Preciznije, pokazalo se da mladi u Srbiji najčešće provode slobodno vreme družeći se sa prijateljima i vršnjacima, uz TV, uz kompjuter/internet ili mobilni telefon, kao i slušajući muziku samostalno ili sa partnerom. Ova istraživanja, takođe, pokazuju da se polovina mladih ljudi bavi sportom, i to su pretežno momci, dok devojke nešto više čitaju knjige.

Primećene su, ipak, izvesne razlike između mlađih i starijih ispitanika koji pripadaju kategoriji mladih. Iako se mladi vrlo malo bave strukturisanim kreativnim aktivnostima generalno, a tu ubrajamo hobije i čitanje (Krnajić et al., 2011; Pešić et al., 2014), srednjoškolci to čine još manje (Popadić et al., 2019). Međutim, kod mlađih je zastupljenije bavljenje sportom i provođenje vremena sa porodicom. Iako u našoj zemlji nisu rađena detaljna istraživanja na populaciji mladih u nadolazećem odraslom dobu, u susedstvu su sprovedene pojedine studije koje ukazuju da se sa odrastanjem

balansira vreme utrošeno na konzumerske, društvene i produktivne aktivnosti u slobodno vreme (Smajović, 2023), odnosno možemo pretpostaviti da se izvesni raskorak u ovom smislu smanjuje. Mada mladi razlikuju aktivnosti koje mogu doprineti njihovoj dugoročnoj dobrobiti od hedonističkog provođenja vremena u dokolici, retko ih upražnjavaju. Kvalitativna analiza budžeta vremena srednjoškolaca u Srbiji pokazala je da su vannastavne aktivnosti i hobiji značajno češće opisane kao aktivnosti koje mentalno angažuju i koje su podsticajne i važne za razvoj kompetencija i identiteta, iako se njima ređe bave, u poređenju sa aktivnostima koje odgovaraju pasivnom provođenju slobodnog vremena (Pešić et al., 2012). Pored dostupnosti resursa za bavljenje strukturisanim aktivnostima, uzrokom ovog paradoksa može se smatrati i sama priroda razdoblja adolescencije, koju karakteriše manjak motivacije, dosada, ali i težnja ka uklapanju u grupu i prioritizovanju socijalizacije. Kakva bi mogla biti uloga roditelja i nastavnika u ovom kontekstu? Da li postoji nešto što dodatno sputava mlade ljude u nastojanju da se angažuju u podsticajnim aktivnostima? Kakav bi mogao biti uticaj društvenih mreža na pažnju i koncentraciju? Sve su ovo relevantni faktori koje bi bilo korisno ispitati dodatno kroz buduća istraživanja.

Mentalno zdravlje

Kada je reč o zdravlju mladih, primetan je veliki raskorak u odnosu sredine prema mladima, jer se, zbog svojih bioloških predispozicija smatraju najzdravijim i najrezilijentnijim slojem stanovništva, a istovremeno, zbog svojih razvojnih karakteristika, osetljivom i ranjivom grupom. Poseban raskorak primetan je i na planu mentalnog zdravlja. Naime, u proteklih nekoliko godina uočen je porast svesti mladih u Srbiji o važnosti mentalnog zdravlja i destigmatizacije. Sa jedne strane, period pandemije je doneo fizičku izolaciju, ali, sa druge, mladi su putem društvenih mreža i različitih platformi počeli sve više da se otvaraju i dele ono što ih muči. Iako su bili odvojeni jedni od drugih, na neki način su imali priliku da saznaju da u svemu što im se događa nisu sami. Naravno, smanjenju (auto)stigme su doprinele i brojne popularne medijske kampanje koje su posebno bile fokusirane na mentalno blagostanje i brigu o sebi i drugima (npr., „Na kafi sa psihologom“ i „Nesalomivi” u organizaciji Hemofarm fondacije ili UNICEF-ova kampanja pod nazivom „Kako si? Ali stvarno.”). Sve je više stručnjaka u oblasti mentalnog zdravlja mladih počelo da se pojavljuje u javnosti i otvoreno govori o nekim gorućim problemima i smernicama, kao i da razjašnjava, kontekstualizuje i normalizuje izvesna ponašanja i osećanja koja su do skoro potencijalno bila tabuirana. Iako većinski ne smatraju da je obraćanje za profesionalnu pomoć neki vid lične i socijalne degradacije, mladi izjavljuju da bi se osećali gore ako ne bi sami mogli da reše svoje probleme (Dojčinović et al., 2022).

Kako mladi ljudi posmatraju svoj sopstveni život i zadovoljstvo njime? Istraživanja koja je sproveo Institut za psihologiju 2018. godine pokazuju da, iako zadovoljstvo životom opada sa uzrastom, što je primetno i u okviru grupe srednjoškolaca gde su mlađi zadovoljniji nego stariji, mladi su generalno zadovoljni životom. Međutim, na oprez u tumačenju ovih podataka poziva nalaz da su mladi skloni da prikazuju svoje relacije i zadovoljstvo životom u lepšem svetlu kao što se pokazalo sa osetljivom grupom adolescenata u hraniteljskim porodicama, u odnosu na referentnu grupu vršnjaka (Žegarac & Krnjaić, 2019). Nacionalni institut za zdravlje (NIH) ističe da

se nalazimo usred krize mentalnog zdravlja mladih. Istraživanja koja su koristila mere samoprocene ističu da se čak trećina mladih u Srbiji suočava sa depresivnošću, polovina sa anksioznošću, a preko dve trećine sa čestim stresom (Stojanović et al., 2024). Neke skorije studije, doduše na nereprezentativnom uzorku, pokazuju da oko petine mladih ljudi u Srbiji pati od klinički indikativne depresije i opsesivno-komupulzivne simptomatologije, ali u datom uzorku su značajno prisutni i simptomi anksioznosti, preživljene traume, kao i poremećaja ishrane (Dojčinović et al., 2022). Ipak, iz istog izvora se može saznati i da su mladi većinski (oko 60% uzorka) spremni da potraže stručnu pomoć kada im je to potrebno, što se čini dobrim znakom, s obzirom da su procene UNICEF-a (2021) samo godinu dana ranije pokazale da više od trećine mladih smatra da bi stigma u vezi sa mentalnim zdravljem morala da se smanji kako bi se oni ohrabrili da zatraže pomoć. Rezultati ovih dveju studija takođe vode i do zaključka da se smanjio broj adolescenata koji ne znaju kako da potraže psihološku pomoć kada bi im ona bila neophodna. Kako protumačiti navedene podatke? Sa jedne strane, poređenje (nereprezentativnih) rezultata studenata u studijama iz 1983. (Radovanović & Erić) i 2021. godine (Kostić et al.) koje su koristile isti instrument za meru sveukupnog zdravlja, svedoči o porastu broja mladih koji su ispoljavali psihijatrijske tegobe. Međutim, kao što je istaknuto, neke promene na bolje su uočene u proteklih nekoliko godina, ali bi ovaj stav bilo dobro proveriti i nekim opsežnim istraživanjima na reprezentativnom uzorku. Dakle, neki podaci govore da mladi teže da predstave svoj život u pozitivnom svetlu, a drugi pak ukazuju na to da im je potrebna dodatna podrška.

S obzirom na to da grupa mladih nije homogena, važno je uzeti u obzir da neće sve podgrupe biti podjednako osetljive na stres. Rizik za razvoj dodatnih psihičkih tegoba veći je unutar ugroženih podgrupa mladih (UNICEF Srbija, 2022). Pomenuti su mladi primaoci hraniteljske nege, ali posebno osetljivim na stres u Srbiji mogu se smatrati i brojni pripadnici romske nacionalne manjine, LGBTQIA+ populacije, oni koji pate od nekih psihofizičkih poteškoća, žive u izraženom siromaštvu ili nepristupačnim ruralnim oblastima. Neka istraživanja su pokazala da će ugroženost navedenih i drugih marginalizovanih grupa posebno izaći na videlo kada je krizna situacija dodatno pojačana, kao što je to bio slučaj za vreme pandemije kovida19 (UNICEF Srbija, 2021). Dodatno, među njima je prisutan i element autostigme zbog čega se možda i ustručavaju da potraže stručnu pomoć. Nevezano za to da li pripadaju ugroženoj grupi, pojedini mladi ljudi mogu biti u riziku od razvoja nekih tegoba samo zbog izazova koje pred njih postavlja razvojni period u kojem se nalaze. Kako krizu mladalaštva karakteriše istraživanje identiteta i slike o sebi, u zavisnosti od toga u kojoj tački procesa eksploracije se nalaze, mladi mogu drugačije doživeti različita krizna stanja. U slučaju pandemije kovida19 došlo je do superponiranosti akcedentne krize na opisanu razvojnu krizu, što je učinilo da neki mladi ljudi krizu dožive kao šansu za lični razvoj, neki kao rizik za razvoj poteškoća, a neki nisu mogli ni da osmisle dovoljno ovaj događaj da ga inkorporiraju u svoj životni narativ (Nikitović et al., 2023). Može se zaključiti da stanje vezano za mentalno zdravlje mladih nije sasvim zadovoljavajuće, ali ipak je važno imati na umu da su mladi ljudi u proseku poprilično rezilijentni, s obzirom na energičnost i nastojanje da iskoriste svoju mladost. Iako se ovaj period neretko smatra kriznim, sa sobom nosi i potencijal.

Bezbednost

U međunarodnim dokumentima (UNA2030) predstavljen je krovni okvir koji vodi UN u smeru unapređenja rada s mladima i za mlade u tri glavne oblasti: mir i bezbednost, ljudska prava i održivi razvoj. Ciljevi strategije usmereni su na značajno jačanje kapaciteta UN za uključivanje mladih i uvažavanje njihovih stavova, mišljenja i ideja, kao i na unapređivanje rada UN u oblasti mladih kako bi bio koordinisan, koherentan i holistički. Proklamovana bezbednost i dobrobit dece i mladih u dokumentima u raskoraku su sa ugroženošću mladih u različitim delovima sveta, njihovom izloženošću ratovima, razaranju i različitim oblicima nasilja.

I u Srbiji deca i mladi su među žrtvama i počiniocima krivičnih dela, kriminala, saobraćajnih nesreća i različitih oblika nasilja (NSM 2008, NSM 2015-2025). Nažalost, 2023. godine dogodila su se i dva masovna ubistva – u osnovnoj školi Ribnikar u Beogradu i u selima oko Mladenovca, Duboni i Malom Orašju, u kojima su i počinioci i žrtve bili deca ili mladi. Ukupan udeo mladih koji je bio izložen fizičkom, psihološkom i/ili seksualnom nasilju ili radikalizaciji u realnom ili virtuelnom prostoru, uključujući rodno zasnovano nasilje, a koji je to prijavio, iznosi 33.5%, pritom su izloženije žene (38.60%) od muškaraca (29.10%) (IBM, 2024). Bitna odrednica nasilnog ponašanja jeste da postoji namera da se druga osoba povredi i ponizi i da joj se nanese bol. U okviru projekta „Škola bez nasilja" (Instituta za psihologiju pod pokroviteljstvom UNICEF-a) posebno je izučavano vršnjačko školsko nasilje koje može da se ispoljava na različite načine: kroz oblike fizičkog nasilja, pa čak i siledžijstva, kao i kroz verbalno i socijalno nasilje, koje je teže otkriti i za koje postoji veća socijalna tolerancija (Popadić, 2009). Nekada su najčešće proučavani oblici vršnjačkog nasilja u školi bili slučajevi siledžijstva (engl. *bullying*), koje se najčešće definiše kao ponovljeni agresivni postupci gde postoji disbalans moći između nasilnika i žrtve (Olweus, 1993, prema Popadić, 2009). Sa sve većim korišćenjem digitalnih tehnologija postoje i različiti oblici njihove zloupotrebe, pa i elektronsko ili digitalno nasilje (onlajn nasilje ili nasilje na internetu, engl. *cyberbullying*). Pored karakteristika tradicionalnih oblika nasilja digitalno nasilje ima i neke specifičnosti kao što su: visok stepen anonimnosti nasilnika, stalna dostupnost žrtve, beskonačna publika i brzo širenje informacija (Kuzmanović & Popadić, 2013). Kako bi korišćenje digitalnih tehnologija bilo bezbedno i na dobrobit svih, potrebno je razvijati digitalnu pismenost i kritičko mišljenje mladih, a kako iznose istraživači koji se bave ovom problematikom (Kuzmanović et al., 2016; Kuzmanović et al., 2019), važno je decu i mlade koji su pod većim rizikom od povreda i digitalnog nasilja opremiti odgovarajućim sredstvima prevencije koja bi pomogla da se preduprede ili prevaziđu eventualne negativne posledice.

Participacija

Participacija mladih ili aktivno učešće mladih u društvenim procesima i donošenju odluka jedan je od najčešće proklamovanih ciljeva u međunarodnim i nacionalnim dokumentima koja se odnose na mlade i omladinsku politiku (u svim strategijama za mlade u Republici Srbiji). Preporuka je da participaciju treba razvijati prvenstveno u lokalnoj zajednici, uključujući škole, koje pružaju idealnu priliku za učešće mladih, i tako da postoji mogućnost da se uključe i oni mladi koji nisu obuhvaćeni sistemom obrazovanja, a koji ne pripadaju ni udruženjima (European Commission, 2001). Ipak

na različitim nivoima postoji raskorak u proklamovanim vrednostima i stvarnom položaju i mogućnostima mladih za njihovo aktivno učešće u donošenju odluka i životu zajednice.

Prema istraživanju *Mladi u Srbiji* (Popadić et al., 2019), građansko učešće predstavlja najmanje cenjenu vrednost među mladima uprkos značajnoj društvenoj distanci prema različitim grupama ljudi, velikom skepticizmu u pogledu budućnosti društva i nepoverenju u javne institucije. Primetan je raskorak između procene stanja u društvu i odnosa mladih prema ličnom angažovanju. Upadljivo je nizak udeo mladih koji su učestvovali u donošenju javnih politika na aktuelnu temu održivog razvoja i zaštite životne sredine (na godišnjem nivou, svega 1.2%, prema Ninamedia, 2023). Podaci iz iste studije, prikupljeni u osam istraživačkih talasa sprovedenih od 2016. do 2023. godine, govore da mladi u Srbiji nisu zainteresovani i voljni da se uključe ni u rad tela koje inicira ili donosi odluke od značaja za mlade. Preko dve trećine mladih nije spremno da se uključi u rad ni u jednom telu ili organizaciji, a oni koji bi bili u najvećem broju bi se angažovali oko rada učeničkog/studentskog parlamenta i lokalnog saveta za mlade. Ipak, i spremnost na uključivanje u ova dva tela sa uzrastom opada, dok uključivanje u udruženja (nevladine organizacije) raste. Kao razloge za ovakav stav, mladi navode da nemaju dovoljno informacija o njihovom radu (pritom, najmanje su informisani najmlađi) i da smatraju da se njihovim angažovanjem ništa ne bi promenilo, kao i da tela ne rade u interesu građana, već za ostvarivanje sopstvenih ciljeva. Komparativna studija (Hasanović et al., 2024) ukazuje da u Srbiji, kao i u zemljama jugositočne Evrope, raste nivo znanja i interesovanja mladih za politiku u 2024. godini u odnosu na 2018. godinu. Mladi, pritom, imaju više znanja i informacija nego što su spemni da se angažuju i aktivno uključe u politiku. Međutim, u proteklom periodu svedočimo još jednom raskoraku koji se pojavljuje između navedenih naučnih empirijskih podataka i procena, sa jedne strane, a sa druge, učešća mladih, učenika i studenata širom Srbije na protestima i blokadama u zimu 2024/25.

Budućnost

U istraživanju o mladima iz 2018. godine (Popadić et al., 2019) primećen je vrlo interesantan nesklad, možda čak i paradoks, vezan za to kako mladi doživljavaju budućnost. Naime, kada su upitani da procene koliko su optimistični u vezi sa svojom budućnošću, preko dve trećine mladih je uvereno da će biti bolje. Međutim, na pitanje o budućnosti društva kao takvog, ova brojka spada na samo trećinu optmističnih, dok skoro trećina smatra da će čak biti i gore. Ovo je zabrinjavajući podatak i verovatno je u skladu sa tendencijom mladih da napuštaju državu u potrazi za sigurnijim životom (čak tri četvrtine mladih želi da ide iz zemlje), kao i nepoverenjem u državne institucije i političke vođe, što pokazuje ista studija. Period u Srbiji nakon 2000. godine dao je izvesnu nadu mladim ljudima da će se njihov društveni položaj poboljšati. Iako su modernizacija i demokratizacija u izvesnoj meri aktivirale mlade ljude u prvoj posleratnoj deceniji, vrlo brzo su uočili perzistentnu diskrepancu između stvarnog i poželjnog stanja u društvu. I dalje ceneći obrazovanje i naporan rad, mladi su počeli da uočavaju neophodnost političkih i drugih veza za adekvatno funkcionisanje pojedinca i njegove porodice u nestabilnom, tranzitornom društvenom uređenju (Mojić, 2012). U ovom istraživanju je polovina mladih težila da zauvek napusti zemlju. Način na koji su se

neoliberalne vrednosti utkale u nekada socijalistički orijentisanu Srbiju vrlo je suptilan, toliko da ni pojedini kolektivistički orijentisani mladi ljudi ne mogu primetiti kada njihova argumentacija zauzima individualistički oblik (npr., Janičić et al., 2023). Prethodno spomenuti rezultat da su mladi optimistični u pogledu sopstvene budućnosti, ali ne i budućnosti Srbije, može biti objašnjen kroz jačanje individualističke neoliberalne ideologije, bilo da je nametnuta ili prigrljena kao odgovor u situaciji nezadovoljstva.

Zaključak

Danas su mladi na globalnom nivou međusobno povezaniji nego što su ikada bili, usled razvijenih mogućnosti komunikacije i razmene informacija. Ujedinjeni u nastojanjima da obezbede svoje blagostanje sada i u budućnosti, čini se da mladi teže da doprinesu jačanju snage i otpornosti svojih zajednica, pa predlažu neka inovativna rešenja, vode društveni napredak i inspirišu promene. Udruživanje oko istovetnih ličnih ciljeva može biti odlika horizontalnog individualističkog duha današnjeg društva, prepoznatog u sloganu „sami zajedno", u okviru kojeg su mladi ljudi pronašli svoju specifičnu poziciju između deljenja i privatnosti. Sve navedeno je u izvesnoj meri doprinelo razvijanju otvorenosti za nova iskustva i razlike, koje su putem društvenih mreža postale manje strane pojedincu. Životne priče se „mnogo dalje čuju" u odnosu na ranija vremena i omogućavaju ljudima da se međusobno povežu.

Pored toga što su deo globalne zajednice i što dele zajedničke izazove sa mladima u svetu punom neizvesnosti, mlade ljude u Srbiji ipak odlikuju izvesne specifičnosti. Naime, Srbija se još uvek smatra zemljom u tranziciji između kolektivističkih ka neoliberalnim vrednostima. Takoreći, lična tranzicija mladih u odraslo doba donekle je istaknuta tranzitornom ideologijom, pa se mladalaštvo može smatrati kriznim periodom. Mladi u Srbiji se kasnije osamostaljuju u odnosu na svoje vršnjake u svetu, češće rade poslove za koje nisu obrazovani, odnosno za koje su prekvalifikovani, uglavnom nemaju rešeno stambeno pitanje, a i kasnije se odlučuju na zasnivanje porodice i roditeljstvo. Pod rizikom da, u sklopu ove superponirane krize, razviju neke tegobe i otežano funkcionišu posebno se nalaze mladi koji pripadaju nekoj marginalizovanoj ili ranjivoj grupi. Pored društvenih nejednakosti i razlika u šansama i mogućnostima, koje mogu biti dodatno pojačane naglašavanjem individualističkih vrednosti, novi oblici nejednakosti u pogledu veština i korišćenja digitalnih tehnologija mogu da pojačaju klasične oblike društvene nejednakosti među mladima.

Međutim, kriza kao koncept ukazuje na to da se u njenoj pozadini događa neka značajna promena, pa pored rizika koje sa sobom nosi, može predstavljati i šansu za razvoj i ukazati na višestruke puteve kojima mladi ljudi mogu krenuti. Štaviše, krizne situacije navode i na kreativnost u iznalaženju rešenja, pa samim tim, i zonu narednog razvoja, jer „svaka sledeća generacija, rasteže civilizacijsku zonu narednog razvitka" (Litvinović, 2001, str. 29).

Prethodno opisana „tranzitorna pozicija" mladih u Srbiji u ovom tekstu oslikana je brojnim raskoracima na planu inkluzije i jednakih šansi, obrazovanja i zapošljavanja, slobodnog vremena, mentalnog zdravlja, bezbednosti, participacije i odnosa prema budućnosti. Budući da se mladi uveliko suočavaju sa jazovima koji mogu otežavati prelazak u odraslo doba, zadatak društva prema njima, kao nosiocima budućnosti

društva, bio bi da ovim opisanim problemima na neki način doskoči. Pre svega, postoji potreba za ohrabrivanjem mladih ljudi da jedni drugima pružaju podršku, ali i da je zatraže kada im je potrebna. Potom, važno je pokazati im da imaju podršku u nastojanju da se izbore za svoja prava i potrebe, da nisu sami. Dakle, ključni razvojni zadatak društva je da osnaži želju za povezivanjem, saradnjom i jačanjem adaptivnih kapaciteta mladih ljudi da se nose sa zahtevima i rapidnim promenama u savremenom svetu uz poštovanje različitosti u svim oblastima života.

Očekivanja mladih u vezi sa ličnom budućnošću su ipak pozitivna, iako ne smatraju budućnost društva svetlom. Ovo bi moglo značiti da su oni razvili izvesne veštine adaptacije na društvo u kojem žive i prilagodili svoja očekivanja datim okolnostima. Ukoliko postoji makar minimalna šansa da navedeno važi, onda bi trebalo posmatrati mlade ljude i kao izvor značajnih ideja. Umesto produbljivanja jaza isticanjem na koje su sve načine mlade generacije opovrgle neke davno proklamovane vrednosti i kako se razlikuju od nekog predodređenog i ne mnogo produktivnog ideala, za celokupnu zajednicu je možda korisnije da razume njihove potrebe i razloge zbog kojih su morali da modifikuju svoja očekivanja od zajednice. Pozitivan socijalni kontekst i kompetentni odrasli su od ključnog značaja za pozitivan razvoj mladih. Nije dovoljno usmeriti se na redukciju negativnih efekata i posledica, već na izgradnju kvalitetnog života, unapređenje postojećeg položaja i razvoj kompetencija i kreativnosti mladih, uz interkulturni dijalog među mladima i razvijanje spremnosti za razumevanje i uvažavanje zajedničkih vrednosti

Literatura

Arnett, J. J. (2007). *Socialization in Emerging Adulthood: From the Family to the Wider World, from Socialization to Self-Socialization*. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), Handbook of socialization: theory and research (pp. 208-231). The Guilford Press.

Arnett, J. J. (2013). *Adolescence and Emerging Adulthood: Pearson New International Edition*. Pearson Higher Ed.

Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.

Boskovic, I., & O'Donovan, J. (2021). *Covid-19 Impact and Looking Forward Report based on surveys carried out in spring and autumn 2021*. European Union–Council of Europe Youth Partnership. Edited by T. Basarab. European Knowledge Centre for Youth Policy.

Čaprić, G., & Videnović, M. (2024). *PISA 2022 - izveštaj za Republiku Srbiju*. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2024/04/20240401-PISA-2022-Izvestaj.pdf

Dojčinović, S., Dimoski, J., Milenković, I., Arnautović, M., & Vukčević Marković, M. (2022). *Mentalno zdravlje mladih u Srbiji: Istraživački izveštaj*. Psychosocial Innovation Network (PIN).

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Newton.

European Commission. (2001). *European Commission White paper: A new impetus for European youth. Communication from the European Commission, COM (2001) final*. European Commission. https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261806/EC_whitepaper_en.pdf/21c7220a-1f4b-4ca0-a7ca-8d633a62c6b6?t=1382945911000

European Training Foundation (2023). *Education, Skills and Employment — Trends and Developments 2023: An ETF cross-country monitoring report 2023*. European Training Foundation.→ etf.europa.eu/sites/default/files/2023-11/ETF%20CrossCountry%20Monitoring%20Report%202023%20FINAL%20%20%281%29.pdf

Hasanović, J., Lavrič, M., Adilović, E., & Stanojević, D. (2024). *Independent but concerned: the voices of young people in Southeast Europe*. Youth Study Southeast Europe 2024. Friedrich Ebert Stiftung. https://library.fes.de/pdf-files/bueros/wien/21457.pdf

Hofmann-van de Poll, F., & Williamson, H. (2021). *European youth strategies – A reflection and analysis*. Youth Partnership, Partnership between the European Commission of Europe in the field of Youth. https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/101043895/European+Youth+Strategies+-+reflection+paper.pdf/ba2cb002-9705-620d-3ddb-bc4939c6d3b4

Indeks blagostanja mladih (IBM) (2024). Ministarstvo turizma i omladine Republike Srbije.

Institut za psihologiju. (2022). *Obrazovanje tokom pandemije Kovid-19 u Srbiji: kvalitativna studija*. Univerzitet u Beogradu - Filozofsk i fakultet i UNICEF Srbija. http://reff.f.bg.ac.rs/handle/123456789/4546

Ivić, I. (2015). Čovek kao animal symbolicum. Zavod za udžbenike.

Janičić, S., Ignjatović, N., & Vuletić, T. (2023). How Much Collectivism Is There in Young Adults' Collectivism? Vaccination Against COVID-19 in Serbia. *YOUNG*, *31*(4), 379-398. https://doi.org/10.1177/11033088231179556

Jurišević, M., Krnjaić, Z., & Šimon, J. (2024). Gifted Students' Academic Motivation During the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Study in Croatia, Serbia, and Slovenia. *Journal for the Education of the Gifted, 47*(3), 296-331. https://doi.org/10.1177/01623532241258720

Kostić, J., Žikić, O., Đorđević, V., & Krivokapić, Ž. (2021). Perceived stress among university students in south-east Serbia during the COVID-19 outbreak. *Annals of General Psychiatry, 20*(1), 1-8. https://doi.org/10.1186/s12991-021-00346-2

Krnjaić, Z., Stepanović, I. i Pavlović Babić, D. (2011). Čitalačke navike srednjiškolaca u Srbiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja***,** vol. 43, br. 2, str. 266-282. http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0579-6431/2011/0579-64311102266K.pdf

Krstić, K. (2017). *Doživljaj sebe u adolescenciji: uloga roditelja i vršnjaka*. Institut za psihologiju, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet. ISBN: 8664270503, 9788664270502

Kuzmanović, D. i Popadić, D. (2013). Digitalno nasilje među učenicima osnovnih i srednjih škola u Srbiji: oblici i učestalost. *XIX skup Empirijska Istraživanja u Psihologiji*, Institut za psihologiju i Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, 22-24.3.2013, Beograd str. 121. http://empirijskaistrazivanja.org/wp-content/uploads/2016/06/Knjiga-Rezimea-EIP-2013.pdf

Kuzmanović, D., Lajović, B., Grujić, S., & Medenica, G. (2016). Digitalno nasilje - prevencija i reagovanje. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 13, 15, 18, 22 & 46, retrieved September 03, 2019 from: http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/priru%C4%8Dnik-interaktivni.pdf

Kuzmanović, D., Pavlović, Z., Popadić, D., & Milošević, T. (2019) Korišćenje interneta i digitalne tehnologije kod dece i mladih u Srbiji: Rezultati istraživanja Deca Evrope na internetu [nternet and Digital Technology Use among Children and Youth in Serbia: EU Kids Online Survey Results]. Institut za psihologiju, Filozofskog fakulteta u Beogradu. https://www.lse.ac.uk/mediaandcommunications/assets/documents/research/eukidsonline/participantcountries/serbia/EUKidsOnlineSRB2019.pdf

Kuzmanović, D. (2022). Od "digitalnih urođenika" do "digitalnih kretena" - mladi i digitalni jazovi. *Kultura*, *176*, 55-75. https://doi.org/10.5937/kultura2276055K

Kuzmanović, D. i Popadić, D. (2013). Digitalno nasilje među učenicima osnovnih i srednjih škola u Srbiji: oblici i učestalost. *XIX skup Empirijska Istraživanja u Psihologiji*, Institut za psihologiju i Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, 22-24.3.2013, Beograd str. 121. http://empirijskaistrazivanja.org/wp-content/uploads/2016/06/Knjiga-Rezimea-EIP-2013.pdf

Litvinović, G. (2001). *Čovek između istorijskog i ličnog vremena*. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

MICS (2022). *Nejednakosti u životu adolescenata u Srbiji*. UNICEF.

Mojić, D. (2012). Means of getting ahead in post-socialist Serbia: Perceptions and preferences of young people. *Sociologija*, *54*(2), 303-314. https://doi.org/10.2298/SOC1202303M

Nacionalna strategija za mlade (2008). Kovačević, I. & Krnjaić, Z. (Ur.).Ministarstvo omladine i sporta Republike Srbije. (NSM 2008)

Nikitović, T., Vuletić, T., Ignjatović, N., Ninković, M., Grujić, K., Krnjaić, Z., & Krstić, K. (2023). Crisis as Opportunity, Risk, or Turmoil: Qualitative Study of Youth Narratives about the COVID-19 Pandemic. *Journal of Adolescent Health*, *73*(4), 686-692. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.05.017
Ninamedia (2024). *Istraživanje položaja i potreba mladih u Republici Srbiji*.

Pešikan, A. (2023). *Digipedagoški izazovi u visokom obrazovanju*. Institut za psihologiju.

Pešić, J., Videnović, M., & Plut, D. (2009). Problemi mladih u Srbiji: odrastanje u uslovima društvene krize. *Srpska politička misao*, 25(3), 157-182.

Pešić, J., Videnović, M., & Plut, D. (2012). Slobodno vreme i pozitivan razvoj mladih-analiza budžeta vremena. *Psihološka istraživanja*, *15*(2), 153-168. http://dx.doi.org/10.5937/PsIstra1202153P

Pešić, J., Videnović, M. & Plut, D. (2014). Slobodno vreme iz perspektive mladih: kvalitativna analiza vremenskog dnevnika srednjoškolaca. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 49*(2), 314-330.

Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Institut za psihologiju.

Plut, D. **i** Krnjaić, Z. (ur.). (2004). *Obrazovanje i društvena kriza: dokument o jednom vremenu*. Institut za psihologiju i UNESCO.

Popadić, D, (2009). *Nasilje u školama*. Institut za psihologiju.

Popadić, D., Pavlović, Z., & Mihailović, S. (2019). *Mladi u Srbiji 2018/2019*. Fondacija Friedrich Ebert (FES). https://ssrn.com/abstract=3514176

Potočnik, D. & Taru, M. (2020). Youth workers' competences and learning in non-formal training. In M. Taru, E. Krzaklewska & T. Basarab (Eds.), *Youth worker education in Europe: Policies, structures, practice* (pp. 169-180). Youth Partnership, Partnership between the European Commission of Europe in the field of Youth.

Radovanović, Z., & Erić, L. J. (1983). Validity of the General Health Questionnaire in a Yugoslav student population. *Psychological Medicine, 13*(1), 205-207. https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S0033291700050224

Republički zavod za statistiku. (2022). *Popisni podaci – Excel tabele*. Republički zavod za statistiku. https://popis2022.stat.gov.rs/sr-Cyrl/popisni-podaci-eksel-tabele

Smajović, A. (2023). Aktivnosti studenata u slobodno vrijeme. *DHS-Društvene i humanističke studije: časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*, *22*(22), 339-356. http://dx.doi.org/10.51558/2490-3647.2023.8.1.339

Stepanović, I., Videnović, M., & Plut, D. (2009). Obrasci ponašanja mladih tokom slobodnog vremena. *Sociologija/Sociology: Journal of Sociology, Social Psychology & Social Anthropology*, *51*(3). https://doi.org/10.2298/SOC0903247S

Stojanović, B., Ivković, A., & Kaličanin, B. (2024) *Alternativni izveštaj o položaju i potrebama mladih u Republici Srbiji*. Krovna organizacija mladih Srbije, Beograd.

Strategija za mlade u Republici Srbiji za period od 2023. do 2030. godine (SM, 2023-2030) https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/sgrs/vlada/strategija/2023/9/1/reg

United Nations. (2018). *Youth 2030: The United Nations youth strategy* (UNA2030). https://www.un.org/youthenvoy/wp-content/uploads/2018/09/18-00080_UN-Youth-Strategy_Web.pdf

UNICEF Srbija (2017). *Dečji brakovi u romskoj populaciji u Srbiji.* Etnografska studija. UNICEF u Srbiji.

https://www.unicef.org/serbia/media/2671/file/De%C4%8Diji%20brakovi%20u%20romskoj%20populaciji%20u%20Srbiji.pdf.

UNICEF Srbija. (2019). *Situaciona analiza dece i adolescenata u Srbiji*. UNICEF u Srbiji. ISBN 978-86-80902-40-1

UNICEF Srbija. (2021). Istraživanje o uticaju pandemije kovida-19 na porodice sa decom u Srbiji: Treći talas istraživanja. UNICEF u Srbiji. ISBN 978-86-80902-50-0

UNICEF Srbija. (2022). *Nejednakosti u životu adolescenata u Srbiji*. UNICEF u Srbiji. ISBN 978-86-80902-74-6

Vasojević, N. (2024). *Međunarodna akademska mobilnost u Srbiji: od ideje pokretača modernog društva do globalizacije obrazovanja*. Institut društvenih nauka.

Vasojević, N., Krnjaić, Z**.** & Kirin, S. (2018). Stipendisti školovaniu inostranstvu: povratnici u akademskoj zajednici u Srbiji. *Sociološki pregled*, *52*(3), 938-959. https://doi.org/10.5937/socpreg52-17682

Videnović, M., & Čaprić, G. (2020). *PISA izveštaj za Republiku Srbiju*, 2018. MPNTR, Beograd

Vigotski, L. S. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Vuletić, T., Ignjatović, N., Stanković, B., & Ivanov, A. (2021). "Normalizing" everyday life in the state of emergency: Experiences, well-being and coping strategies of emerging adults in Serbia during the first wave of the COVID-19 pandemic. *Emerging Adulthood*, *9*(5), 583-601. https://doi.org/10.1177/21676968211029513

Williamson, H. (2011). The Emperor still has no Clothes: Some Realities about Youth Work Interventions in the Lives of "Vulnerable" Young People in the 21 st Century. *Psihološka istraživanja* 14(2), 193-207.

Youth Partnership (2020). *Youth worker education in Europe: Policies, structures, practice*. Partnership between the European Commission of Europe in the field of Youth.

Zakon o mladima 2010 („Službeni glasnik RS", broj 50/11 i 116/22 – dr. zakon). https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_mladima.html

Žegarac, N. i Krnjaić, Z**.** (ur.) (2019). *Hraniteljstvo i dobrobit adolescenata: Istraživanje za unapređenje politika i praksi.* Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Beogradu. https://www.unicef.org/serbia/publikacije/hraniteljstvo-i-dobrobit-adolescenata

Youth at a Crossroads: Challenges of Growing Up in Serbia

Abstract
In Serbia, 1.1 million young people between the ages of 15 and 30 make up approximately 17% of the total population. These young individuals face the challenges of growing up in a world full of uncertainty, compounded by specific issues arising from the country's transition between collectivist and neoliberal values. This social and political context presents additional difficulties in key areas such as education, employment, health, security, and social participation.
The education system in Serbia is not aligned with labor market needs, leading many young people to work in jobs for which they were not trained. At the same time, they face housing shortages and delayed family formation. Furthermore, youth from vulnerable and marginalized groups are at a higher risk of poverty and social exclusion, a trend that became particularly evident during the COVID-19 pandemic. Although today's young people—often referred to as digital natives – have grown up with ICT technologies, they also encounter new forms of digital inequality that can reinforce existing social disparities. The current challenges facing youth in Serbia relate to quality of life, mental health, safety, and the balance between social, consumer, and productive activities during their free time—activities that should support their development. Data indicates that young people in Serbia view their personal future more optimistically than the future of the country, which may suggest both a desire for migration and a capacity for adaptation. Finally, this paper highlights the gap between empirical data suggesting youth passivity and their active participation in protests and blockades across Serbia during the winter of 2024/25.

Keywords: Youth, Transition to Adulthood, Digital Inequalities, Well-being, Participation

Fiatalság válaszúton: A felnövekedés kihívásai Szerbiában

Absztrakt
Szerbiában 1,1 millió fiatal él, 15 és 30 év közötti korosztályban, ami a teljes lakosság körülbelül 17%-át teszi ki. Ezek a fiatalok olyan kihívásokkal néznek szembe, amelyek a bizonytalansággal teli világban való felnövekedésből fakadnak, továbbá megterheli őket az ország kollektív és neoliberális értékek közötti átmenetéből származó sajátos problémák sora is. Ez a társadalmi és politikai kontextus további nehézségeket jelent számukra olyan kulcsfontosságú területeken, mint az oktatás, foglalkoztatás, egészségügy, biztonság és társadalmi részvétel. Szerbia oktatási rendszere nincs összhangban a munkaerőpiac igényeivel, ami ahhoz vezet, hogy a fiatalok gyakran olyan munkákat végeznek, amelyekhez nem kaptak megfelelő képzést, miközben szembesülnek a lakhatási problémákkal és a családalapítás elhalasztásával is. A sérülékeny és marginalizált csoportokból származó fiatalok fokozottan ki vannak téve a szegénység és társadalmi kirekesztés kockázatának, ami különösen nyilvánvalóvá vált a COVID-19 járvány idején. Bár a mai fiatalokat, az úgynevezett digitális bennszülötteket az IKT-technológiák környezetében való felnövekedés jellemzi, új típusú digitális egyenlőtlenségekkel is szembesülnek, amelyek tovább mélyíthetik a meglévő társadalmi különbségeket. A szerbiai fiatalok jelenlegi kihívásai a életminőséggel, mentális egészséggel, biztonsággal, valamint a társadalmi, fogyasztói és produktív tevékenységek közötti egyensúly megteremtésével kapcsolatosak, amelyek elősegíthetnék fejlődésüket. A rendelkezésre álló adatok azt mutatják, hogy a szerbiai fiatalok optimistábban tekintenek saját jövőjükre, mint az ország jövőjére, ami arra utalhat, hogy migrációs szándékaik vannak, de egyúttal alkalmazkodóképességüket is tükrözheti. Végezetül, ez a tanulmány rámutat a fiatalok empirikus adatok által sugallt passzivitása és a 2024/25-ös télen Szerbia-szerte tapasztalt tiltakozások és útlezárások során mutatott aktivitása közötti szakadékra.

Kulcsszavak: fiatalok, felnőtté válás átmenete, digitális egyenlőtlenségek, részvétel

159.923.2-053.6

Razvoj identiteta u adolescenciji[4]

Natalija Ignjatović[5]
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju
Jovan Radosavljević
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju

Sažetak
Ovo poglavlje istražuje razvoj identiteta kao strukture koja organizuje unutrašnji doživljaj sebe i definiše sopstveno mesto u svetu u kontekstu razdoblja adolescencije. U radu su opisani antecedenti uspostavljanja identiteta kroz intelektualne, emocionalne i socijalne promene koje omogućavaju kvalitativno drugačiji vid samopoimanja počev od perioda puberteta. Dinamika razvoja identiteta oslikana je kroz faze rane, srednje i kasne adolescencije, uz uvažavanje identiteta kao ključnog pitanja i za period ranog odraslog doba, usled značajnih promena društvenih okolnosti koje odlažu osamostaljivanje mladih. Proces razvoja identiteta u kojem ključnu ulogu igraju eksploracija i opredeljenost za određene vrednosti, uverenja, ciljeve i uloge predstavljen je kroz najprominentnije modele proistekle iz Eriksonove psihosocijalne teorije identiteta. Način uspostavljanja identiteta koncipiran je kroz Marsijin model statusa identiteta, stilove identiteta, Adamsov model identiteta, dvostruko ciklični model, trofaktorski model razvoja identiteta, kao i narativne pristupe identitetu – Mekadamsov tradicionalni okvir, pristup master (glavnih) narativa i takozvanih malih priča. Predstavljeni su različiti domeni identiteta koji se razvijaju sopstvenim tempom, zbog čega je važno proučavati ih kao specifične aspekte funkcionisanja pojedinca. Istovremeno, istaknut je značaj razumevanja intersekcionalnosti – načina na koji se ovi raznovrsni doživljaji sebe uklapaju u celovitu sliku o sebi. Rad se osvrće na funkcije identiteta i ishode stabilno formiranog identiteta, uključujući subjektivno blagostanje, otpornost na stres, pozitivne socijalne odnose i akademska postignuća, kao i rizike koji prate konfuziju identiteta. Priroda formiranja identiteta opisana je kao dinamička i iterativna, a obuhvata kontinuiranu eksploraciju, preispitivanje i konsolidaciju. Takođe, proces razvoja identiteta razmatra se u kontekstu interakcije individualne agensnosti, socijalnih faktora i šireg društveno-kulturnog okvira. U zaključnom delu rada dat je osvrt na osnovne iznete ideje, uz usmeravanje na oblasti budućih istraživanja. Značaj razvoja koherentnog i stabilnog identiteta prepoznat je ne samo za individualni razvoj adolescenata, već i za potencijalno funkcionisanje društvene zajednice u celini.

Ključne reči: identitet, adolescencija, razvoj, psihosocijalna teorija, model statusa

[4] Ovaj rad nastao je uz podršku Fonda za nauku Republike Srbije (projekat Narativizacija etničkih identiteta adolescenata kulturno dominantnog i manjinskog porekla i uloga školskog konteksta (NidEA), #1518, program IDENTITETI) i Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

[5] Kontakt: natalija.ignjatovic@f.bg.ac.rs

Preduslovi formiranja identiteta u adolescenciji

Pronalaženje sopstvenog mesta u svetu jedno je od ključnih pitanja mladalačkog doba (Brummelman & Thomaes, 2017). Temelj ovog procesa predstavlja unutrašnji doživljaj sebe kao jedinstvenog bića, koji se postepeno razvija od najranijeg uzrasta. Tako se, recimo, o samopoimanju govori kroz pitanje rudimentarne diferencijacije između subjekta i objekta kod odojčadi (Klajn, 1983; Vulević, 2016), te kroz vizuelno samoprepoznavanje dece (npr. eksperimenti sa ogledalom; Keromnes, 2019), javljanje emocija usmerenih na sebe (poput stida i ponosa), prepoznavanje vlastitog imena, dosledno korišćenje zamenica *ja*, *moje, ti* (Harter, 2012) i dr. U ranom detinjstvu, slika o sebi uključuje osnovne karakteristike poput godina i pola, telesna obeležja, stvari koje se poseduju i preferencije (čega volim da se igram, šta volim da jedem). U srednjem detinjstvu, samoopis sve više uključuje manje opaziva obeležja i različita ponašanja, uz prisustvo socijalnog poređenja sa vršnjacima, dok u adolescenciji prioritet imaju psihološke i socijalne karakteristike važne za predstavljanje sebe i održavanje odnosa sa drugima, lični stavovi, planovi i doživljaj sebe u različitim ulogama. Srž unutrašnje dinamike postaju pokušaji razumevanja sopstvenog postojanja kroz pitanja: *Ko sam ja?*, Šta treba da postignem u životu?, *Kakva su moja uverenja i vrednosti?*, *Kakve odnose sa drugima hoću da gradim?, Čime bih želeo/-la da se bavim?* i slično (Schwartz et al., 2013). Svest o sebi dobija drugačiji kvalitet – usložnjava se, reorganizuje i uključuje doživljaj sebe kao dela šireg društvenog konteksta (Hammack & Toolis, 2015). Kao pionir teorije identiteta, upravo je Erik Erikson (1968) u period adolescencije smestio zadatak formiranja stabilnog identiteta – doživljaja suštinske istovetnosti i kontinuiteta *ja* kroz vreme, osećaja da se ostaje ista osoba uprkos različitim životnim fazama i okolnostima.

Značajna promena u načinu na koji tinejdžer počinje da razmišlja o sebi podstaknuta je skokom u intelektualnom razvoju na uzrastu 11–12 godina, prelaskom sa stadijuma konkretnih na stadijum formalnih operacija (Piaget, 1972). Sposobnost apstraktnog mišljenja sada omogućava da se na hipotetičkom nivou razmatra ko i šta bi osoba sve potencijalno mogla biti kroz zamišljanje novih i različitih alternativa za sebe (Krettenauer, 2005). Povećani mentalni kapaciteti oslobađaju zaključivanje od dominacije konkretnog i spolja opazivog, otvarajući prostor za razmatranje višestrukih opcija kroz dimenzije budućeg i mogućeg (Vranješević, 2001). Dodatno, mišljenje postaje fleksibilnije – sve je veća svest o različitim perspektivama i rešenjima, uz mogućnost zauzimanja relativističkog i kritičkog pogleda na stvari. Promena slike o sebi je, pored kognitivnog, podstaknuta socijalnim i emocionalnim razvojem u ovom uzrastu. Socijalni razvoj odlikuje se proširivanjem životnog prostora – mladi sve više izlaze iz svog porodičnog okruženja, povezuju se i uključuju u različite grupe i zajednice, učeći o sebi i svetu kroz funkcionisanje u raznovrsnim kontekstima. Društveni pejzaž postaje složeniji, sa širim spektrom dostupnih uloga sa kojima se može eksperimentisati. Kada je reč o emocionalnom razvoju, adolescenti postepeno stiču autonomiju u odnosu na roditelje i postaju usmereniji na pronalaženje emocionalne podrške i sigurnosti mimo porodice. U izvesnom smislu, može se reći da su socijalni faktori u znatno većoj meri odgovorni za individualne razlike u procesu formiranja identiteta (Harter, 2012). Roditeljske prakse i odnosi u porodici, vršnjačka grupa, kontakt sa nastavnicima i druga iskustva u sistemu obrazovanja, prisustvo u digitalnom svetu, kao i širi društveno-kulturni

kontekst diktiraće sadržaj i afektivni ton samovrednovanja (bilo pozitivan, bilo negativan). Sa druge strane, kognitivne determinante trasiraju put za normativne razvojne promene u pogledu kapaciteta za organizaciju i strukturisanje svesti o sebi na različitim uzrastima.

Dinamika razvoja identiteta

Adolescencija se može posmatrati kroz nekoliko faza: ranu, srednju i kasnu adolescenciju. Tokom rane adolescencije (10–13 godina) samosvest se razvija oslanjajući se na povećan kapacitet za introspekciju (Damon & Hart, 1991). Proces samopreispitivanja koji otpočinje još uvek je prevashodno usmeren na konkretne aspekte postojanja, poput identifikacije sa telesnim izgledom i hobijima, dok su realne mogućnosti za istraživanje različitih uloga ograničene. Doživljaj sebe je diferenciraniji u odnosu na različite socijalne kontekste, odnosno postoji razumevanje da smo kao pojedinci drugačiji kod kuće, sa prijateljima, nastavnicima, neznancima (Harter, 2012). Mada adolescenti na tom uzrastu postaju svesni kontradiktornih aspekata identiteta, ne opažaju ih kao nužno suprotstavljene i konfliktne. Uticaj vršnjaka je dominantan faktor, što je uočljivo i kroz posebnu osetljivost na procenu i očekivanja drugih mladih iz njihovog okruženja (Kroger, 2006). Način na koji adolescenti formiraju mišljenje o sebi u ovom uzrastu u velikoj meri zavisi od socijalne validacije – povratnih informacija iz okruženja, prvenstveno porodice i grupe prijatelja. Prema nekim autorima (Marcia, 1966), razvoj identiteta u ranoj adolescenciji kreće od „nulte tačke", bez prethodne opredeljenosti u pogledu vrednosti, uverenja i ciljeva, kada pojedinac još nije istražio niti doneo odluke o važnim aspektima identiteta. Nasuprot tome, određeni modeli (npr. Crocetti, 2017) pretpostavljaju da adolescenti iz prethodnih faza razvoja već nose početna određenja sopstvenog identiteta, koja se tokom procesa istraživanja redefinišu i menjaju.

Period srednje adolescencije (14–17 godina) karakteriše sve intenzivniji proces istraživanja. Adolescenti sve češće preispituju društvene norme, vrednosti i lična uverenja i istovremeno eksperimentišu sa različitim ulogama, što često vodi do takozvane krize identiteta (Meeus et al., 1999). Mladi se kreću između nedostatka jasnog usmerenja i opredeljenosti u pogledu odnosa sa drugima, profesije, seksualnosti, rodnih uloga, religijskih i političkih ubeđenja, sa jedne strane, i aktivne eksploracije sopstvenih pozicija i uverenja, sa druge strane (Crocetti, 2017; Marcia, 1980). Najvažniji prostor za eksploraciju čine vršnjačke grupe i romantični odnosi (Collins & Steinberg, 2006). Na ovom uzrastu, adolescenti opažaju da postoji konflikt između različitih aspekata identiteta koji se doživljava kao stresan, budući da ne uspevaju da integrišu suprotstavljene predstave sebe u jedinstvenu sliku (Harter, 2012).

U kasnoj adolescenciji (18 i više godina) identitet se konsoliduje kroz objedinjavanje apstraktnih ideja o sebi kao osobi i ličnog, iskustva funkcionisanja u različitim kontekstima (Kroger, 2006). Suprotstavljeni i kontradiktorni aspekti identiteta se prihvataju i integrišu u celoviti doživljaj sebe (Harter, 2012). Ostvaren identitet karakteriše snažna opredeljenost u pogledu uverenja, vrednosti i ciljeva (Marcia, 1980). Aspiracije su usklađene sa društvenim očekivanjima, ali se u odnosu na prethodne faze adolescencije doživljavaju više kao lične nego kao izraz različitih eksternih uticaja (porodice,

vršnjaka). Ipak, formiranje stabilnog identiteta nije ograničeno na period adolescencije; usled velikih promena društvenih okolnosti u XX veku, danas se sa pravom smatra da se ovaj proces nastavlja i u ranom odraslom dobu (Schwartz et al., 2013). Industrijsko društvo transformisano je tehnološkim napretkom i razvojem kapitalizma, proširujući spektar potencijalnih profesija koje zahtevaju viši stepen obrazovanja. Tranzicija između školovanja i zaposlenja postala je duža, kao i sam proces osamostaljivanja mladih – oni znatno više godina provode u svojim porodicama porekla, oslanjajući se na emotivnu i finansijsku podršku roditelja. Takođe, granica stupanja u brak se pomerila. Drugim rečima, prelazak iz uloge adolescenta u ulogu odrasle osobe značajno je izmenjen, omogućavajući mladima više vremena i prilika za istraživanje raznovrsnih mogućnosti (Arnett, 2007). Ovaj „period između" Arnet (2000) posmatra kao razvojno doba nastupajuće zrelosti (engl. *emerging adulthood*), u okviru kojeg se dodatno eksplorišu i konkretizuju opredeljenja u pogledu različitih aspekata identiteta, poput karijere, odnosa sa drugima, životne filozofije i duhovnosti.

Konceptualizacije razvoja identiteta

Način na koji se identitet formira opisan je kroz brojne modele, čiji prikaz prevazilazi obim ovog rada. Na ovom mestu će ukratko biti predstavljene neke od prominentnijih konceptualizacija koje imaju snažno uporište u teoriji Erika Eriksona.

Eriksonova psihosocijalna teorija identiteta

Erikson (1968) identitet sagledava kao dinamičan koncept koji se razvija tokom čitavog životnog veka, kroz različite društvene i lične izazove. Adolescencija predstavlja ključnu fazu u formiranju identiteta, ali se ovaj razvojni zadatak može razumeti samo u kontekstu prethodnih i narednih stadijuma. Njegova teorija psihosocijalnog razvoja predviđa osam razvojnih stadijuma – kritičnih perioda sa specifičnim izazovima koji moraju biti razmotreni i razrešeni kako bi razvoj mogao adekvatno da se nastavi (Erikson, 1980). Razrešenje, zapravo, nikada nije potpuno, već se pre govori o stepenu razrešenja, odnosno o zauzimanju određene pozicije između dva pola, pozitivnog i negativnog. Adolescencija je period u kojem dolazi do intenzivnog preispitivanja vrednosti, verovanja i uloga koje je individua usvojila tokom detinjstva. Ovaj period je opisan kao kriza identiteta nasuprot konfuziji uloga (engl. *identity vs. role confusion*). Razvojni konflikt uključuje proces redefinisanja prethodnih identifikacija – mehanizama pomoću kojih su deca inkorporirala osobine značajnih drugih u svoj psihički svet (Kroger, 2006). U periodu odojaštva ključnu ulogu ima introjekcija, dok se kasnije u detinjstvu razvija složeniji mehanizam identifikacije, koji omogućava dublju integraciju uverenja i vrednosti drugih osoba (Shaffer & Kipp, 2013). Erikson je naglašavao da se u adolescenciji javlja prilika za sintezu svih prethodnih identifikacija i stvaranje novog, koherentnog identiteta koji je zasnovan na ranijim iskustvima, ali ih kvalitativno prevazilazi. Ovaj proces obuhvata sposobnost da se ranije identifikacije reinterpretiraju u skladu sa sopstvenim jedinstvenim pogledima na svet, čime se oblikuje autentična ličnost (Marcia, 2002). Erikson navodi kako je jedan od ključnih razvojnih zadataka adolescencije razrešavanje krize identiteta, pri čemu su moguća dva ishoda. Sa jedne strane, ukoliko osoba uspe da ostvari posvećene odnose i adekvatne profesionalne

izbore, kao i da integriše svoja verovanja, seksualne nagone i druge potrebe sa normama i zahtevima roditelja i društva, ishod je stabilan identitet. U suprotnom, ako osoba ne reši krizu na uspešan način, nastaje konfuzija identiteta. Konfuziju identiteta odlikuje nesigurnost adolescenta u pogledu svog seksualnog identiteta, socijalne uloge, društvenog statusa, načina na koji ga vide druge osobe i slično. Osećanja krivice, praznine, potištenosti, usamljenosti karakteristična su za konfuziju identiteta (Erikson, 1968).

Marsijin model statusa identiteta

Model statusa identiteta (Marcia, 1966) predstavlja jednu od inicijalnih operacionalizacija Eriksonove teorije identiteta i uticajnu ideju koja je pokrenula i inspirisala mnoga empirijska istraživanja i teorijska razmatranja u oblasti razvoja identiteta. Marsija je najpre proširio određenja Eriksonovih dimenzija eksploracije (engl. *exploration*) i opredeljenosti (engl. *commitment*), a zatim ukrstio ove nezavisne dimenzije. Eksploracija podrazumeva istraživanje i preispitivanje raznovrsnih, potencijalnih alternativa, dok se opredeljenost odnosi na posvećenost specifičnom setu ciljeva, vrednosti i uverenja. Moguće je razlikovati visoke i niske nivoe eksploracije i opredeljenosti. Ukrštanjem ovih dimenzija, Marsija je postulirao četiri različita statusa identiteta: **difuzija identiteta** (niska eksploracija i niska opredeljenost), **preuzeti identitet** (niska eksploracija i visoka opredeljenost), **moratorijum identiteta** (visoka eksploracija i niska opredeljenost) i **ostvareni identitet** (visoka eksploracija i visoka opredeljenost). Najmanje kompleksan status predstavlja difuzija identiteta, u okviru kojeg se mladi još nisu opredelili zato što izbegavaju ili ne vide potrebu da aktivno istražuju različite poglede na sebe i svet. Adolescenti sa preuzetim identitetom opredeljeni su u pogledu svojih izbora najčešće usvajajući uverenja i vrednosti svojih roditelja, bez eksploracije alternativa za sebe. Oni u statusu moratorijuma aktivno istražuju opcije, ali još uvek nisu jasno opredeljeni u pogledu toga ko su. Naposletku, mladi sa ostvarenim identitetom prošli su kroz eksploraciju faze moratorijuma i opredelili se tj. doneli odluke koje se uklapaju sa njihovim jedinstvenim doživljajem sebe.

Uprkos značaju modela statusa identiteta kao važnog doprinosa razumevanju razvoja identiteta, postoje višestruke zamerke. Inicijalna kritika bila je da je model previše rigidan i redukcionistički jer svodi bogat i nijansiran koncept identiteta na jedan status (Côté & Levine, 1988). Takođe, model statusa identiteta ne uzima u obzir kontinuitet ličnog karaktera, koji je u kasnijim teorijama (npr. Berzonsky, 1989) prepoznat kao važan aspekt procesa na osnovu kojeg se mogu razumeti individualne razlike u donošenju odluka i rešavanju problema. Konačno, značajan nedostatak Marsijinog modela jeste zanemarivanje važnog aspekta Eriksonove misli – ega i socijalnog identiteta. Razvoj identiteta je gotovo u potpunosti lišen socijalnog i istorijskog konteksta u koji je individua uronjena (Côté, 1996). Navedeni nedostaci doveli su do novih predloga i rekonceptualizacija procesa formiranja identiteta u adolescenciji.

Noviji modeli zasnovani na statusima identiteta

Na osnovu pomenutih kritika, usledili su novi teorijski pokušaji dopune Marsijine teorije, koje je moguće razvrstati u dve grupe: takozvane teorije dodatka (engl. *extension*) i teorije proširenja (engl. *expansion*) modela statusa identiteta. Teorije dodatka ne menjaju značajno Marsijin koncept, već se fokusiraju na dopunu i istraživanje

specifičnih aspekata modela statusa, ili na dodavanje određene komponente u već postojeći okvir teorije statusa. Nasuprot tome, teorije ekspanzije predstavljaju opširniju rekonceptualizaciju Marsijinih ideja, sa ciljem približavanja Eriksonovom originalnom delu, čime se identitet posmatra kao multidimenzionalan koncept koji prevazilazi dimenzije eksploracije i opredeljenja, i uzima u obzir grupni identitet, socijalne uticaje i kognitivne preduslove (Schwartz, 2001).

Primer teorije ekstenzije jesu **stilovi identiteta,** uvedeni kako bi objasnili strategije donošenja odluka u procesu formiranja identiteta (Berzonsky, 1989). Za razliku od statusa identiteta, koji odražava ishod prethodno donetih odluka, stil identiteta predstavlja mehanizam suočavanja sa svakodnevnim odlukama. Drugim rečima, u pitanju je pokušaj da se Marsijini pomalo statični statusi, koji daju prikaz gde se pojedinac nalazi na svom razvojnom putu u datom trenutku, zamene procesnom teorijom, odnosno opisom razvojnih mehanizama (Schwartz, 2001). Ovaj model zasniva se na pretpostavci da ljudi aktivno oblikuju svoj pogled na svet kroz svakodnevne, tekuće socijalne interakcije. Berzonski razlikuje tri stila identiteta: informativni, koji karakteriše proaktivnost i otvorenost; normativni, zasnovan na prilagođavanju očekivanjima okoline; i difuzno izbegavajući, povezan sa prokrastinacijom i izbegavanjem donošenja odluka (Berzonsky, 2011).

U pokušaju da objasne razvoj individualnog identiteta u kontekstu socijalnog okruženja, neki autori su veći fokus stavili na socijalnu dimenziju Eriksonove psihosocijalne teorije, usmeravajući pažnju na proces socijalizacije, tokom kojeg individua ne samo da biva oblikovana društvenim uticajima, već i aktivno utiče na svoje okruženje. **Adamsov model identiteta** (Adams & Marshall, 1996), kao primer teorije proširenja (engl. *expansion*) modela statusa identiteta, približava se originalnom Eriksonovom konceptu identiteta elaboracijom međusobnog odnosa individualnih i socijalnih aspekata u procesu razvoja identiteta. Za razliku od Kurtinesovog (1999) razumevanja konteksta kao obuhvatnog, šireg pojma, Adams polazi od ideje da je socijalni kontekst moguće podeliti na dva nivoa: mikrokontekst i makrokontekst. Mikrokontekst podrazumeva interpersonalne razmene među individuama kroz neposredan kontakt i dijalog. Makrokontekst obuhvata šire socijalne norme i kulturne prakse koje oblikuju socijalni identitet. U okviru ova dva nivoa konteksta odvijaju se međusobno povezani mikro i makro procesi. Naime, individua je izložena komunikaciji koja je posredovana širim socijalnim normama, a ove norme utiču na razvoj identiteta. S druge strane, individua svojim delovanjem, npr. učešćem u funkcionisanju institucija, može doprineti promenama makroprocesa. Adams posmatra razvoj identiteta kao presek između dva suprotstavljena ali komplementarna procesa: diferencijacije i integracije. Diferencijacija je proces putem kojeg individua razvija jedinstvene karakteristike koje je razlikuju od drugih. Integracija je proces putem kojeg individua postaje deo socijalne grupe. Funkcionalan i zdrav razvoj identiteta moguć je samo kroz interakciju i dopunjavanje ovih procesa. Na kraju, u zavisnosti od toka ovih procesa, moguće je razlikovati dve forme identiteta: lični i kolektivni (socijalni) identitet. Lični identitet definiše se kao forma koju odlikuje samokreiranost i koja čini osnovu na kojoj se individua razlikuje od drugih. Kolektivni identitet oblikovan je kroz socijalne norme i karakteristike grupe kojoj individua pripada (npr. jezik kojim individua govori kao aspekt kolektivnog identiteta) (Adams & Marshall, 1996).

Jedan od savremenijih pristupa razumevanju razvoja identiteta u adolescenciji je **dvostruko ciklični model** (Meeus, 2011), koji predstavlja reinterpretaciju klasičnog

modela statusa. Dvostruko ciklični model obuhvata dve faze formiranja identiteta (Tabela 1): u prvoj fazi dolazi do procene različitih mogućnosti i inicijalnog opredeljenja, dok u drugoj sledi dubinska eksploracija i evaluacija napravljenih izbora. Proces eksploracije je kompleksniji u odnosu na Marsijin model: pored inicijalne eksploracije u širinu, koja podrazumeva istraživanje širokog spektra mogućnosti, predviđena je i eksploracija u dubinu, koja se fokusira na dublje promišljanje izbora (Luyckx et al., 2006).

Tabela 1

Prikaz faza i procesa dvostruko cikličnog modela

Prva faza		**Druga faza**	
Eksploracija u širinu	Uspostavljanje opredeljenja	Eksploracija u dubinu	Identifikacija sa opredeljenjem

Koncept uspostavljanja opredeljenja odgovara originalnom pristupu, dok je identifikacija dopuna modela koja označava stepen u kojem adolescenti inkorporiraju različita opredeljenja u postojeći doživljaj sebe (Meeus, 2011). Dakle, u prvom ciklusu formiranja identiteta, adolescenti preispituju svoj identitet i istražuju različite alternative, praveći određene izbore. U drugom ciklusu, koji se označava kao održavanje identiteta, dolazi do osnaživanja uspostavljenih opredeljenja i dubljeg istraživanja donetih odluka, kroz promišljanje i razmenu sa drugima. Određeni autori (Luyckx et al., 2008) pridodali su i petu dimenziju takozvane ruminativne eksploracije, koja predstavlja maladaptivni, neproduktivni perfekcionizam i oklevanje u toku razvoja identiteta, dovodeći do zaglavljenosti i nemogućnosti da se pojedinac pokrene ka formiranju stabilnog doživljaja sebe.

Slično prethodno opisanom modelu, razvijen je **trofaktorski model razvoja identiteta** (Crocetti et al., 2008), sa procesima opredeljenja, eksploracije u dubinu i preispitivanja opredeljenja.

Narativni pristup identitetu

Inicijalno predstavljen kao posebna teorija u radovima Dena Mekadamsa 80-ih godina prošlog veka (McAdams, 1985), **narativni identitet** takođe predstavlja nasleđe Eriksonove misli. Različite pristupe ove tradicije objedinjuje ideja o konstruisanju identiteta kroz pripovedanje, koja predstavlja značajan zaokret u odnosu na statični prikaz razvoja identiteta kroz fiksne statuse. Fokus je na procesu autobiografske refleksije – tumačenja ranijih iskustava u cilju izgradnje koherentnog doživljaja sebe u sadašnjosti, koji se kontinuirano projektuje i preispituje u budućnosti. Priče koje ljudi pričaju nisu objektivne, već se razumeju kao selektivne rekonstrukcije životnih događaja – one zavise od značaja koji se pridaje pojedinim elementima u trenutku pripovedanja, a u cilju osmišljavanja sopstvenih iskustava (McAdams, 2015). Narativni identitet se odnosi na unutrašnju, evoluirajuću životnu priču o tome kako je osoba postala i kako nastavlja da postaje ono što jeste, integrišući elemente ličnosti sinhrono – preko različitih domena ličnosti – i dijahrono – tokom vremena (McAdams, 1985, 2018). Empirijski nalazi koji dolaze iz Mekadamsove tradicije pokazuju da osobe sa stabilnije formiranim identitetom nalaze dublji, zajednički smisao u različitim pričama u toku života, dosledno ih povezujući sa svojim doživljajem sebe (Schwartz et al., 2015).

Važno je napomenuti da se narativ o sebi u okviru ove perspektive ne smatra samo individualnim produktom, već se razume kao nužno uronjen u sociokulturni kontekst (Brunner, 1990). Suštinski, pripovedanje je alat kojim se posreduje između selfa i društva (Daiute, 2014). Priče o sebi, dakle, uvek odražavaju lične aspiracije, ali i složene interakcione obrasce pojedinca sa drugima, društvenim strukturama i dinamikom moći unutar određene kulture. Jedan od konceptualnih okvira koji u fokus stavlja odnos pojedinca i društvenih struktura jeste pristup ***master* (glavnih) narativa** (Hammack, 2008; Syed et al., 2020). Reč je o lako dostupnom skriptu koji unutar datog društvenog konteksta oblikuje, ali i ograničava razvoj identiteta pripadnika određenih, neretko marginalizovanih, grupa kroz unapred definisane kulturne vrednosti i očekivanja. Lična i društvenoistorijska ravan su isprepletane, podstičući pojedince da neprestano prilagođavaju doživljaj svog unutrašnjeg sveta kontekstu u kojem žive (Bluck & Alea, 2011; Moffitt & Syed, 2021). Individualni identitet je istovremeno i kolektivan, zajednički konstruisan proces razmene između naratora i njegove publike (Fivush et al., 2011; Pasupathi, 2001). U skladu sa tim, neki autori se u okviru narativnog pristupa udaljavaju od biografskog osvrta na prelomne životne trenutke – takozvanih velikih priča Mekadamsa, proučavajući identitet kroz „**male priče**" o običnim stvarima i aktuelnim događajima, koje se dele u svakodnevnim situacijama (Bamberg, 2006). Fokus se sa sadržaja priče pomera na odabir konkretnog trenutka pripovedanja, odnosno na pitanje načina konstrukcije narativa u spontanim, neposrednim interakcijama i komunikacionog cilja koji unutar datih interakcija pojedinci žele da postignu[6].

Domeni identiteta

Adolescenti grade doživljaj sebe u specifičnim oblastima života, formirajući kroz prethodno opisane procese razvoja identiteta njegove različite aspekte (Schwartz et al., 2013). Stoga, autori se bave rodnim, seksualnim, etničkim i, u savremenom svetu, sve više prisutnim digitalnim identitetom. Pri tome, konceptualizacije razvoja pojedinačnih aspekata identiteta oslanjaju se na postojeće modele, a prvenstveno na model statusa identiteta. Mada su u prošlosti različite mere statusa identiteta objedinjavale skorove dobijene na različitim domenima radi dobijanja ukupnog skora opštih procesa identiteta, studije su pokazale da se različiti domeni identiteta razvijaju sopstvenim tempom, te da je poželjno proučavati ih zasebno.

Seksualni identitet, zasnovan na Dugelijevom (1994) modelu životnog toka, definiše ovaj aspekt identiteta kao multidimenzionalni konstrukt sačinjen od ličnih identifikacija (npr. gej, lezbejka, biseksualan identitet), kao i seksualnih ponašanja i privlačnosti u romantičnom smislu. Sa druge strane, rodni identitet odnosi se na individuin doživljaj sebe kao žene, mušarca ili nebinarne osobe. Pod velikim uticajem teorije Džudit Batler (1990) o rodnoj performativnosti, koncept rodnog identiteta proširen je poslednjih decenija kako bi obuhvatio nebinarne i rodno fluidne identitete, istovremeno naglašavajući socijalno konstruisanu prirodu rodnih uloga.

Etnički identitet, utemeljen u Tajfelevoj (Tajfel & Turner, 1986) socijalnoj teoriji identiteta, podrazumeva osećanje pripadanja određenoj etničkoj grupi, ali i važnost te grupe za individuin doživljaj sebe (Phinney, 1990). Etnički identitet obuhvata proces

[6] Detaljniji prikaz narativnog pristupa u proučavanju razvoja identiteta, a posebno etničkog identiteta, dat je u radovima Ignjatović & Radosavljević (2023) i Ignjatović et al. (2024).

eksploracije i privrženosti kulturnim vrednostima i tradicijama, a brojne studije ukazuju da ovaj aspekt ima veliki uticaj na lično blagostanje i intergrupne odnose (Umaña-Taylor et al., 2014). Savremene studije o etničkom identitetu sve više fokusa stavljaju na intersekcionalnost, posebno za bietničke i birasne identitete osoba koje navigiraju kroz jedinstveno iskustvo višestrukih pripadnosti i diskriminacije. Za mlade iz manjinskih etničkih grupa, pozitivan etnički identitet povezan je sa većom rezilijentnošću i boljim mentalnim zdravljem (Meeus, 2023).

Sa razvojem i dostupnošću tehnologije, digitalna sfera postala je važan poligon za ogroman broj adolescenata, u okviru kojeg mogu da izraze sebe i eksperimentišu sa različitim identitetima. Socijalne mreže predstavljaju prostor ne samo za istraživanje, već i za prikazivanje sopstvenog identiteta, pod uticajem društvenih normi, ali i različitih algoritama. Presek digitalnog i etničkog ili rodnog identiteta postavlja pitanja o zastupljenosti i pristrasnosti u digitalnim prostorima (Bonilla-Zorita et al., 2021). Društvene mreže su posebno značajne za marginalizovane grupe, poput LGBTQI+ mladih, jer omogućavaju afirmaciju identiteta i podršku u onlajn prostoru koja često nije dostupna van digitalne sfere, u realnom svetu. Međutim, performativna priroda digitalnih interakcija takođe otvara pitanja o autentičnosti i uticaju na mentalno zdravlje (Boyd, 2014).

Funkcije i ishodi identiteta

Ključna funkcija identiteta je pružanje kontinuiteta *ja* – kroz povezivanje prošlih, sadašnjih i budućih verzija sebe u vremenu, uz doživljaj koherentnosti – kroz konzistentnost i usklađenost vrednosti, uverenja i ličnih opredeljenja (Erikson, 1968). Takva *socijalno-psihološka struktura* omogućava razumevanje sebe kao pojedinca (Adams & Marshall, 1996), interpretaciju različitih iskustva i pripisivanje određenih značenja životnim događajima na smislen način (McAdams & McLean, 2013). Istovremeno, identitet usmerava životni tok, oblikujući životne ciljeve, namere i svakodnevne izbore. Na primer, osoba koja sebe doživljava kao kreativnu možda će pokušati da ostvari umetničku karijeru, dok neko kome je važna briga o drugima može pronaći sebe u obrazovanju ili nekoj od pomagačkih profesija. Identitet igra važnu ulogu u izgradnji samopoštovanja (Erikson, 1968), ali i međuljudskih odnosa – on omogućava povezivanje sa drugim pojedincima i društvenim grupama, poput različitih supkultura, religijskih ili etničkih zajednica (Adams & Marshall, 1996; Phinney, 1990). Na taj način, razvija se osećaj pripadnosti koji doprinosi jačanju socijalnih veza. Integrišući različite identitete, adolescenti i mladi odrasli uče da balansiraju između ostvarivanja socijalne povezanosti i očuvanja samostalnosti, što predstavlja temelj za lični razvoj i uspešnu tranziciju u svet odraslih. Pored toga, stabilan i jasan identitet utiče na psihičko blagostanje i autonomiju kroz povećanje agensnosti i rezilijentnosti. Identitet pruža individui osećaj kontrole i omogućava lakše navigiranje kroz izazove, poput menjanja uloga, životnih tranzicija i spoljašnjih stresora (Luyckx et al., 2011).

U skladu sa tim, može se reći da je proces razvoja identiteta od izuzetnog značaja za razumevanje psihosocijalne prilagođenosti mladih. Način na koji je identitet formiran u vezi je sa različitim ishodima, poput regulacije emocija, socijalnog funkcionisanja, bihejvioralnih obrazaca, pa sve do nivoa određenih kognitivnih veština (npr. kreativnog i kritičkog mišljenja) (Schwartz et al., 2013; Sun & Cui, 2012). Empirijske studije su potvrdile da pojedinci sa stabilno formiranim identitetom pokazuju veći stepen

samopoštovanja i zadovoljstva životom, snažniji doživljaj životnog smisla, ispunjenja sopstvenih potencijala i življenja u skladu sa svojim „pravim ja" (Kroger & Marcia, 2011; Waterman, 2007). Adolescenti sa koherentnim identitetom češće pokazuju adaptivna ponašanja, održavaju zdrave odnose sa drugima i imaju bolje opšte mentalno zdravlje (Crocetti et al., 2008; Hatano et al., 2018). Oni pokazuju znatno veću sposobnost prilagođavanja životnim promenama, imaju bolje resurse za upravljanje emocionalnim i bihejvioralnim izazovima, što ih čini otpornijim na negativne efekte stresnih događaja (Meeus et al., 2011; van Doeselaar et al., 2018). Nasuprot tome, adolescenti koji se bore sa nejasnim vrednostima i ciljevima verovatnije će navoditi viši stepen anksioznosti, depresivnosti i usamljenosti (Meeus et al., 2010; van Doeselaa, et al., 2018), zajedno sa bihejvioralnim problemima poput agresije, delikvencije i zloupotrebe supstanci (Crocetti et al., 2008; Becht et al., 2016). Poteškoće sa kojima se suočavaju odražavaju njihov tekući napor da razviju koherentan doživljaj sebe, što može otežavati upostavljanje pozitivnih socijalnih odnosa, emocionalnu regulaciju i nošenje sa stresnim situacijama, čineći ih ranjivijim na izazove adolescencije. U skladu sa tim, i sama eksploracija je kao deo procesa razvoja identiteta u istraživanjima povezana sa višim nivoima anksioznosti, budući da pojedincu nedostaje „usidrenosti" koju opredeljenost pruža; ova anksioznost značajno je manja kada se proces istraživanja oslanja na prethodne opredeljenosti u pogledu vrednosti, uverenja i ciljeva, odnosno kada se radi o preispitivanju umesto potpunom odbacivanju istih (Schwartz et al., 2011).

Pored nalaza o subjektivnom blagostanju, značajan broj prethodnih istraživanja svedoči o vezi identiteta sa usmerenošću na zadatke i postignućem u adolescenciji. Pojedince sa stabilno formiranim identitetom češće odlikuje unutrašnji lokus kontrole i viši stepen savesnosti – oni imaju doživljaj lične agensnosti, planiraju, organizovani su i fokusirani na dostizanje svojih ciljeva (Serafini & Adams, 2002). Oni su u znatno većoj meri opredeljeni u pogledu vrednosti, uverenja i uloga i pokazuju izraženiju intrinzičku motivaciju za aktivnosti u kojima učestvuju. Studije dosledno pokazuju da adolescenti sa ostvarenim identitetom imaju bolje akademsko postignuće (više ocene i manji broj izostanaka), veće zadovoljstvo školskim okruženjem i želju da nastave školovanje u poređenju sa onima koje odlikuje konfuzija identiteta (Hejazi et al., 2012). U skladu sa tim, karakteristično je planiranje karijernog puta i odlučnost u pogledu ostvarivanja sopstvenih potencijala kroz obrazovanje i buduću profesiju.

Istraživanja o narativnom identitetu podržavaju zaključak da su internalizovani simptomi povezani sa nezadovoljstvom aktuelnom slikom o sebi ili nedostatkom razumevanja kako se trenutni doživljaj sebe uklapa u vlastitu životnu priču (Schwartz et al., 2013). Nemogućnost da se aktuelno ja stavi u kontekst životnih prekretnica koje je pojedinac proživeo i negativna reinterpretacija pozitivnih životnih događaja povećavaju verovatnoću pojave simptoma depresije (McLean et al., 2007). Sa druge strane, životne prekretnice viđene kao prevazilaženje prepreka, preuzimanje kontrole nad situacijom ili lični rast povezane su sa većim subjektivnim blagostanjem mladih osoba koje o njima svedoče u pričama o sebi (Bauer & McAdams, 2004).

Završna razmatranja i pogled unapred

Razvoj identiteta tokom adolescencije predstavlja složen, multidimenzionalni proces oblikovan interakcijom individualnih karakteristika i šireg društvenog i kulturnog

konteksta. Teorijski okviri, od Eriksonove psihosocijalne teorije do savremenih modela, naglašavaju značaj ovog perioda za formiranje koherentnog, stabilnog i celovitog doživljaja sebe, pripremajući pojedinca za odraslo doba. Razvoj identiteta se kroz novije konceptualizacije sve više razume kao dinamički, iterativni proces koji se odvija kroz kontinuiranu eksploraciju onoga što je pojedinac bio, jeste ili bi potencijalno mogao biti, preispitivanje ličnih izbora i konsolidaciju vrednosti, uverenja i uloga sa kojima se poistovećuje. Ova putanja nije linearna, već se mlada osoba menja kroz cikluse istraživanja i opredeljenja koji se ponavljaju, pokrenuti unutrašnjim i spoljašnjim faktorima.

Pitanje identiteta se u prošlosti, naročito u okviru modela statusa, često svodilo na unutrašnju dinamiku; preciznije, razvoj identiteta posmatran je kao takoreći rukovođen agensnošću pojedinca, u vidu seta individualnih odluka o tome ko je kao osoba i kuda se u životu kreće. Pristupi danas u znatno većoj meri uključuju razmatranje konteksta na različitim nivoima, uključujući interakcije sa drugima, odnose sa društvenim strukturama, pitanja pozicija i moći, dominantnih diskursa i slično. Ova kompleksna dinamika u okviru koje mlada osoba navigira sopstveni identitet zahteva opsežnija istraživanja u budućnosti kako bi se rasvetlili suptilni načini na koje pojedinac pokušava da pomiri lične aspiracije sa kulturnim normama i očekivanjima. Sa druge strane, mada su studije sve više usmerene na različite domene identiteta (etnički, religijski, profesionalni i dr.), malo je empirijskih nalaza koji govore o tome kako se ovim specifičnim aspektima pridaje određeni značaj u kontekstu sveukupnog doživljaja sebe i na koji način se oni integrišu u celovitu sliku o sebi (Syed & McLean, 2016). Istraživanja koja bi bila usmerena na proučavanje intersekcionalnosti svakako bi predstavljala značajan doprinos u daljem razvoju ove oblasti. Savremeni trendovi u promišljanju i istraživanju formiranja identiteta mladih teže da kombinuju različite pristupe i metodološke okvire, u cilju dobijanja kompletnije slike o dinamici razvoja koherentnog doživljaja selfa. Tako se, recimo, u poslednjih nekoliko godina pojavljuju radovi koji povezuju narativni identitet sa dvostruko cikličnim modelom (Waterman, 2015) ili kvantitativne mere statusa identiteta sa kvalitativnim podacima dobijenim kroz autobiografske refleksije ispitanika o sopstvenim životnim iskustvima (Syed & Azmitia, 2008, 2010). Ova integracija omogućava istovremeno identifikovanje stadijuma razvoja identiteta i rasvetljavanje načina na koji konkretna osoba doživljava ovaj proces – kako ona osmišljava svoj identitet i šta čini sadržaj njenog identiteta (lične karakteristike, pozicije, stavovi, ideali itd.).

Nalazi o psihosocijalnim ishodima stabilno formiranog identiteta jasno ukazuju da produbljivanje našeg razumevanja o tome kako se identiteti konstruišu, preispituju i modifikuju može podržati pozitivan razvoj adolescenata. U vremenu brzih promena i globalnih izazova, ostvarivanje jasnog, utemeljenog i konzistentnog doživljaja sebe i sopstvenog mesta u svetu može imati ključnu ulogu u promovisanju otpornosti mladih na invididualnom planu, ali i izgradnji društva koje odlikuje viši stepen tolerancije i društvene kohezije, kako unutar, tako i između različitih grupa.

Litertura

Adams, G. R., & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence, 19*(5), 429–442. https://doi.org/10.1006/jado.1996.0041

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–480. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469

Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives, 1*(2), 68–73. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x

Bamberg, M. (2006). Stories: Big or small: Why do we care? *Narrative Inquiry, 16*(1), 139–147. https://doi.org/10.1075/ni.16.1.18bam

Bauer, J. J., & McAdams, D. P. (2004). Growth goals, maturity, and well-being. *Developmental Psychology, 40*(1), 114-127. https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.1.114

Becht, A. I., Nelemans, S. A., Branje, S. J., Vollebergh, W. A., Koot, H. M., Denissen, J. J., & Meeus, W. H. (2016). The quest for identity in adolescence: Heterogeneity in daily identity formation and psychosocial adjustment across 5 years. *Developmental Psychology, 52*(12), 2010-2021. https://doi.org/10.1037/dev0000173

Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research, 4*(3), 268–282. https://doi.org/10.1177/074355488943002

Berzonsky, M. D. (2011). A social-cognitive perspective on identity construction. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 55–76). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_3

Bluck, S., & Alea, N. (2011). Crafting the TALE: Construction of a measure to assess the functions of autobiographical remembering. *Memory, 19*(5), 470–486. https://doi.org/10.1080/09658211.2011.590439

Bonilla-Zorita, G., Griffiths, M. D., & Kuss, D. J. (2021). Online dating and problematic use: A systematic review. *International Journal of Mental Health and Addiction, 19*, 2245–2278. https://doi.org/10.1007/s11469-020-00318-9

Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press. https://doi.org/10.12987/9780300166439

Brummelman, E., & Thomaes, S. (2017). How children construct views of themselves: A social-developmental perspective. *Child Development, 88*(6), 1763-1773. https://doi.org/10.1111/cdev.12961

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press. https://doi.org/10.1525/jlin.1992.2.2.225

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203824979

Collins, W. A., & Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context: Socioemotional processes. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 1003–1067). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0316

Côté, J. E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: The culture-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence, 19*(5), 417–440. https://doi.org/10.1006/jado.1996.0040

Côté, J. E., & Levine, C. G. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review, 8*(2), 147–210. https://doi.org/10.1016/0273-2297(88)90002-0

Crocetti, E. (2017). Identity formation in adolescence: The dynamic of forming and consolidating identity commitments. *Child Development Perspectives, 11*(2), 145–150. https://doi.org/10.1111/cdep.12212

Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., & Meeus, W. (2008). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 983-996. https://doi.org/10.1007/s10964-007-9222-2

D'Augelli, A. R. (1994). Identity development and sexual orientation: Toward a model of lesbian, gay, and bisexual development. In E. J. Trickett, R. J. Watts, & D. Birman (Eds.), *Human diversity: Perspectives on people in context* (pp. 312–333). Jossey-Bass.

Daiute, C. (2014). *Narrative inquiry: A dynamic approach*. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781544365442

Damon, W., & Hart, D. (1991). *Self-understanding in childhood and adolescence*. CUP Archive. https://doi.org/10.1037/h0060770

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.

Erikson, E. H. (1980). *The life cycle completed: A review*. Norton.

Fivush, R., Habermas, T., Waters, T. E. A., & Zaman, W. (2011). The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives, and identity. *International Journal of Psychology, 46*(5), 321–335. https://doi.org/10.1080/00207594.2011.596541

Hammack, P. L. (2008). Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and Social Psychology Review, 12*(3), 222-247. https://doi.org/10.1177/1088868308316897

Hammack, P. L., & Toolis, E. (2015). Identity, politics, and the cultural psychology of adolescence. In L. A. Jensen (Ed.), *The Oxford handbook of human development and culture: An interdisciplinary perspective* (pp. 396–409). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199948550.013.24

Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Press.

Hatano, K., Sugimura, K., & Schwartz, S. J. (2018). Longitudinal links between identity consolidation and psychosocial problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 47*(5), 717–730. https://doi.org/10.1007/s10964-018-0859-7

Hejazi, E., Lavasani, M. G., Amani, H., & Was, C. A. (2012). Academic identity status, goal orientation, and academic achievement among high school students. *Journal of Research in Education, 22*(1), 291–310.

Ignjatović, N., & Radosavljević, J. (2023). Narativni pristup kao okvir za razumevanje razvoja etničkog idetiteta – teorijski i praktični doprinosi. *Knjiga rezimea 71. Kongresa psihologa Srbije* (str. 102). Društvo psihologa Srbije.

Ignjatović, N., Radosavljević, J., & Simić, N. (2024). Investigating Ethnic Identity Development through Storytelling: Conceptual and Methodological Potential of Narrative Approach. *Psihološka istraživanja*, *27*(2), 173-195. https://doi.org/10.5937/PSISTRA0-48372

Keromnes, G., Chokron, S., Celume, M. P., Berthoz, A., Botbol, M., Canitano, R., ... & Tordjman, S. (2019). Exploring self-consciousness from self- and other-image recognition in the mirror: Concepts and evaluation. *Frontiers in Psychology, 10*, 719. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00719

Klajn, M. (1983). *Zavist i zahvalnost*. NIP Pobjeda.

Krettenauer, T. (2005). The role of epistemic cognition in adolescent identity formation: Further evidence. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(3), 185–198. https://doi.org/10.1007/s10964-005-4296-3

Kroger, J. (2006). *Identity development: Adolescence through adulthood*. SAGE Publishing.

Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 31–53). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_2

Kurtines, W. M. (1999). Moral development: A co-constructivist perspective. *Developmental Psychology, 35*(4), 394–403. https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.4.394

Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence, 29*(3), 361–378. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.05.008

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality, 42*(1), 58–82. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.06.004

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., & Pollock, S. (2011). Employment, sense of coherence, and identity in emerging adulthood. *Emerging Adulthood, 1*(3), 203–224.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*(5), 551–558. https://doi.org/10.1037/h0023281

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159–187). Wiley.

Marcia, J. E. (2002). Adolescence, identity, and the self. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 159–174). Blackwell.

McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy, and the life story: Personological inquiries into identity*. Guilford Press.

McAdams, D. P. (2015). *The art and science of personality development*. Guilford Press.

McAdams, D. P. (2018). Narrative identity: What is it? What does it do? How do you measure it? *Imagination, Cognition and Personality, 37*(3), 359–372. https://doi.org/10.1177/027623661875670

McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science, 22*(3), 233–238. https://doi.org/10.1177/0963721413475622

McLean, K. C., Pasupathi, M., & Pals, J. L. (2007). Selves creating stories creating selves: A process model of self development. *Personality and Social Psychology Review, 11*(3), 262-278. https://doi.org/10.1177/1088868307301034

Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 75–94. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x

Meeus, W. (2023). Fifty years of longitudinal research into identity development in adolescence and early adulthood: An overview. *Developmental Psychology, 59*(1), 1–14. https://doi.org/10.1037/dev0001856

Meeus, W., Iedema, J., Helsen, M., & Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review, 19*(4), 419–461. https://doi.org/10.1006/drer.1999.0472

Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., & Branje, S. (2011). Identity statuses as developmental trajectories: A five-wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(8), 1008–1021. https://doi.org/10.1007/s10964-011-9730-y

Moffitt, U., & Syed, M. (2021). Ethnic-racial identity in action: Structure and content of friends' conversations about ethnicity and race. *Identity, 21*(1), 67-88. https://doi.org/10.1080/15283488.2020.1838804

Pasupathi, M. (2001). The social construction of the personal past. *Psychological Bulletin, 127*(5), 651–668. https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.5.651

Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin, 108*(3), 499–514. https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.499

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development, 15*(1), 1–12. https://doi.org/10.1159/000271225

Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 1*(1), 7–58. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0101_2

Schwartz, S. J., Cano, M. A., & Zamboanga, B. L. (2015). Identity development. In C. Suárez-Orozco, M. M. Abo-Zena, & A. K. Marks (Eds.), *Transitions: The development of children of immigrants* (pp. 142–164). Springer. https://doi.org/10.18574/nyu/9780814770948.003.0014

Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (Eds.). (2011). *Handbook of identity theory and research: Structures and processes*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9

Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Luyckx, K., Meca, A., & Ritchie, R. A. (2013). Identity in emerging adulthood: Reviewing the field and looking forward. *Emerging Adulthood, 1*(2), 96-113. https://doi.org/10.1177/2167696813479781

Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Weisskirch, R. S., & Rodriguez, L. (2009). The relationships of personal and cultural identity to adaptive and maladaptive psychosocial functioning in emerging adults. *The Journal of Social Psychology, 149*(5), 450–477. https://doi.org/10.3200/SOCP.149.5.450-478

Serafini, T. E., & Adams, G. R. (2002). Functions of identity: Scale construction and validation. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 2*(4), 361–389. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0204_2

Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2013). *Developmental psychology: Childhood and adolescence* (9th ed.). Cengage Learning.

Syed, M., & Azmitia, M. (2008). A narrative approach to ethnic identity in emerging adulthood: Bringing life to the identity status model. *Developmental Psychology, 44*(4), 1012-1027. https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.1012

Syed, M., & Azmitia, M. (2008). A narrative approach to ethnic identity in emerging adulthood: Bringing life to the identity status model. *Developmental Psychology, 44*(4), 1012-1027. https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.1012

Syed, M., & Azmitia, M. (2010). Narrative and ethnic identity exploration: A longitudinal account of emerging adults' ethnicity-related experiences. *Developmental Psychology, 46*(1), 208-219. https://doi.org/10.1037/a0017825

Syed, M., Pasupathi, M., & McLean, K. C. (2020). Master narratives, ethics, and morality. In L. A. Jensen (Ed.), *The Oxford Handbook of Moral Development: An Interdisciplinary Perspective* (pp. 500-515). Oxford University Press.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7–24). Nelson-Hall.

Umaña-Taylor, A. J., Quintana, S. M., Lee, R. M., Cross, W. E., Rivas-Drake, D., Schwartz, S. J., Syed, M., Yip, T., & Seaton, E. (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: An integrated conceptualization. *Child Development, 85*(1), 21-39. https://doi.org/10.1111/cdev.12196

van Doeselaar, L., Becht, A. I., Klimstra, T. A., & Meeus, W. H. (2018). A review and integration of three key components of identity development. *European Psychologist, 23*(3), 161–171. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000307

Vranješević, J. (2001). *Promena slike o sebi: Autoportret adolescencije*. Zadužbina Andrejević.

Vulević, G. (2016). *Razvojna psihopatologija*. Akademska knjiga.

Waterman, A. S. (2007). Doing well: The relationship of identity status to three conceptions of well-being. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 7*(4), 289–307. https://doi.org/10.1080/15283480701523441

Waterman, A. S. (2015). What does it mean to engage in identity exploration and to hold identity commitments? A methodological critique of multidimensional measures for the study of identity processes. *Identity, 15*(4), 309–349. https://doi.org/10.1080/15283488.2015.1076981

Abstract
This chapter explores the development of identity as a structure that organizes the internal sense of self and defines one's place in the world within the context of adolescence. The paper describes the antecedents of identity formation through intellectual, emotional, and social changes that enable a substantially different form of self-perception starting from puberty. The dynamics of identity development are depicted through the stages of early, middle, and late adolescence, recognizing identity as a central issue that extends into early adulthood due to significant societal changes that delay young people's independence. The process of identity development, where exploration and commitment to specific values, beliefs, goals, and roles play a pivotal role, is presented through the most prominent models derived from Erikson's psychosocial theory of identity. The formation of identity is conceptualized through Marcia's identity status model, identity styles, Adams' identity model, the dual-cycle model, the three-factor model of identity development, and narrative approaches to identity—such as McAdams' traditional framework, the master narrative, and the so-called "Small stories" approach. Different identity domains, which develop at their own pace, are presented in the paper, highlighting the importance of studying them as specific aspects of individual functioning. Simultaneously, the significance of understanding intersectionality—the ways in which these diverse self-perceptions combine into a cohesive self-image—is emphasized. The paper also examines identity functions and the outcomes of the stable identity, including subjective well-being, stress resilience, positive social relationships, and academic achievements, as well as the risks associated with identity confusion. The nature of identity formation is described as dynamic and iterative, involving continuous exploration, reevaluation, and consolidation. Furthermore, the process of identity development is analyzed within the context of the interaction between individual agency, social factors, and the broader socio-cultural context. The concluding section provides an overview of the main ideas and directs attention to areas for future research. The importance of developing a coherent and stable identity is recognized not only for the individual adolescent development, but also for the potential functioning of society as a whole.

Keywords: Identity, Adolescence, Development, Psychosocial Theory, Identity Statuses

Az identitás fejlődése serdülőkorban

Absztrakt
Ez a fejezet az identitás fejlődését vizsgálja, mint olyan struktúrát, amely megszervezi az egyén belső önélményét és meghatározza helyét a világban a serdülőkor kontextusában. A tanulmány bemutatja az identitáskialakítás előzményeit az intellektuális, érzelmi és szociális változások révén, amelyek lehetővé teszik az önértelmezés minőségileg eltérő módját a pubertás időszakától kezdve. Az identitásfejlődés dinamikáját a korai, középső és késői serdülőkor fázisain keresztül ábrázoljuk, figyelembe véve, hogy az identitás kérdése a fiatal felnőttkor időszakában is kulcsfontosságú marad a társadalmi környezet jelentős változásai miatt, amelyek késleltetik a fiatalok önállósodását. Az identitás fejlődési folyamata, amelyben a feltárás (exploráció) és az elköteleződés bizonyos értékek, hiedelmek, célok és szerepek iránt kulcsszerepet játszik, Erikson pszichoszociális identitáselméletéből származó legjelentősebb modelleken keresztül kerül bemutatásra. Az identitás kialakulásának módját Marcia identitásállapot-modellje, az identitásstílusok, Adams identitásmodellje, a kettős ciklikus modell, a háromfaktoros fejlődési modell, valamint a narratív identitásmegközelítések – McAdams hagyományos kerete, a fő (master) narratívák és az úgynevezett „kis történetek" – segítségével elemezzük. Bemutatásra kerülnek az identitás különböző dimenziói, amelyek saját ütemükben fejlődnek, ezért fontos, hogy azokat az egyén működésének specifikus aspektusaiként vizsgáljuk. Ugyanakkor kiemeljük az interszekcionalitás megértésének fontosságát, vagyis annak módját, ahogyan ezek a sokrétű önélmények egy átfogó énképbe illeszkednek. A tanulmány kitér az identitás funkcióira és a stabilan kialakított identitás kimeneteleire, beleértve a szubjektív jóllétet, a stresszel szembeni rezilienciát, a pozitív társas kapcsolatokat és az akadémiai teljesítményt, valamint az identitáskonfúzióval járó kockázatokat. Az identitásformálás természete dinamikus és iteratív folyamatként kerül leírásra, amely folyamatos feltárást, újragondolást és konszolidációt foglal magában. Az identitás fejlődése az egyéni cselekvőképesség, a társadalmi tényezők és a szélesebb társadalmi-kulturális kontextus interakciójának összefüggésében kerül megvitatásra. A tanulmány záró részében összefoglaljuk az alapvető megállapításokat, és felhívjuk a figyelmet a jövőbeli kutatások lehetséges irányaira. Az egységes és stabil identitás fejlődésének jelentőségét nemcsak az egyének serdülőkori fejlődése, hanem a társadalmi közösség egészének működése szempontjából is kiemeljük.

Kulcsszavak: identitás, serdülőkor, fejlődés, pszichoszociális elmélet, identitásállapot-modell

316.347

ETNIČKA SOCIJALIZACIJA[7]

Svetlana Jović[8]
State University of New York Old Westbury, Department of Psychology
Milena Belić
Državni univerzitet u Novom Pazaru, Studijski program Psihologija

Sažetak
Ovo poglavlje istražuje ključne faktore etničke socijalizacije, s posebnim fokusom na porodicu, školu i vršnjačke grupe, u kontekstu Srbije, ali i kroz komparaciju sa globalnim praksama. Porodica se ističe kao primarni agens etničke socijalizacije, gde roditelji oblikuju etnički identitet svoje dece kroz prenošenje kulturnih vrednosti, tradicija i stavova prema drugima. Na osnovu prethodnih istraživanja, razmatra se kako razlike u roditeljskim pristupima utiču na formiranje identiteta adolescenata. Školski kontekst, prema istraživanjima kao što su Berd (2015), pokazuje da obrazovne institucije mogu igrati ključnu ulogu u negovanju pozitivne percepcije etničkog identiteta, ali istovremeno rizikuju da favorizuju većinsku etničku grupu kroz kurikulum i školske prakse. Na kraju, vršnjačke grupe se analiziraju kao dinamičan kontekst za socijalizaciju, posebno u adolescenciji, kada mladi intenzivnije promišljaju o svom identitetu, naročito o sopstvenoj pripadnosti i prihvaćenosti. Vršnjačka interakcija može pospešiti etničku pripadnost ili pak produbiti osećaj marginalizacije. Poglavlje osvetljava i specifične izazove u Srbiji, gde socijalizacija unutar većinske srpske zajednice često reflektuje dominantne kulturne narative, dok su manjinske grupe suočene s nedostatkom vidljivosti u obrazovnim i društvenim praksama. Takođe, naglašava se potreba za interkulturalnim pristupom i inkluzivnijim politikama koje bi mogle doprineti harmoničnijim međugrupnim odnosima i jačanju osećaja pripadnosti svih etničkih zajednica. Ovo poglavlje pruža temelje za dalje istraživanje i razvoj strategija koje mogu unaprediti etničku socijalizaciju u multietničkim društvima poput Srbije.

Ključne reči: etnička socijalizacija, porodica, škola, vršnjačke grupe, inkluzivnost

[7] Ovaj rad nastao je uz podršku Fonda za nauku Republike Srbije (projekat Narativizacija etničkih identiteta adolescenata kulturno dominantnog i manjinskog porekla i uloga školskog konteksta (NidEA), #1518, program IDENTITETI).

[8] Kontakt: jovics@oldwestbury.edu

Uvod

Etnički identitet predstavlja složen i višedimenzionalan koncept koji obuhvata i subjektivne i objektivne aspekte pripadnosti određenoj grupi (Turječanin, 2016). Ključne karakteristike koje definišu grupe kao etničke uključuju pretpostavljeno zajedničko poreklo, običaje, jezik i religiju. Često se smatra da je etnički identitet društvena konstrukcija (Waters, 1990), proces u kojem pojedinac razvija osećaj pripadnosti zajednici čiji članovi dele zajedničko poreklo, kulturu i vrednosti – bilo kroz lično iskustvo, bilo kroz percepciju drugih. Takva zajednica se ne zasniva samo na zajedničkim istorijskim korenima, već i na aktivnom sudelovanju u zajedničkim aktivnostima, pri čemu kulturne i poreklom zasnovane vrednosti imaju najvažniju ulogu u oblikovanju identiteta (Yinger, 1976). Etnički identitet funkcioniše kao okvir kroz koji pojedinci, svesno ili nesvesno, sebe identifikuju sa onima koji dele slične tradicije, ponašanja, vrednosti i uverenja (Ott, 1989). Mnogi autori naglašavaju da je etnički identitet centralan za razumevanje samosvesti, funkcionisanja članova etničkih grupa i njihovih međusobnih odnosa (Maldonado, 1975).

Razvoj etničkog identiteta prati slične obrasce kao i razvoj ličnog identiteta, uključujući fazu krize, koju karakterišu intenzivna eksploracija i dublje razumevanje sopstvenog etničkog nasleđa. Tokom vremena, kako značaj snažnog etničkog identiteta postaje očigledniji, pojedinci razvijaju koherentniji osećaj ličnog identiteta koji obuhvata i etničku dimenziju (Seaton i sar., 2009; Whitehead i sar., 2009). Istraživanja sprovedena u multikulturnim i multirasnim kontekstima, poput Sjedinjenih Američkih Država, ukazuju na to da adolescenti sa izraženijim osećajem etničkog identiteta imaju bolje mentalno zdravlje u poređenju sa vršnjacima čiji je etnički identitet difuzan (Gartner i sar., 2014; Seaton i sar., 2006; Yip i sar., 2006). Međutim, kada su u pitanju osećanje pripadnosti i zadovljstva životom rezultati nisu jednoznačni (Belić i Simić, 2024). Jedno od ključnih objašnjenja za ove nalaze leži u tome što snažan etnički identitet podstiče osećaj smislenosti života, koji je povezan sa višim nivoom opšte prilagođenosti i zadovoljstva životom (Kiang i Fuligni, 2010).

Kako se društva sve više karakterišu etničkom raznovrsnošću, pitanja razvoja etničkog identiteta postaju još aktuelnija. U multietničkim društvima za razumevanje ovog procesa potrebno je usmeriti pažnju na pitanja kao što su angažovanje pojedinaca u sopstvenoj kulturi i nasleđu, te njihovo suočavanje sa diskriminacijom ili negativnim stavovima dominantnih grupa (Jović, 2020). Ove dinamike ne utiču samo na psihološko blagostanje pojedinca, već oblikuju i širi društveni kontekst u kojem se adolescenti razvijaju.

Posebno je važno razmotriti kako stavovi prema sopstvenoj etničkoj pripadnosti utiču na psihološko funkcionisanje pojedinca. U društvima gde su određene etničke grupe marginalizovane, suočene sa diskriminacijom ili nasiljem, etnički identitet često postaje centralni mehanizam afirmacije i otpora prema dominantnim društvenim strukturama (Alba, 1985; Weinreich, 1991; Phinney, 1990). Ova potreba za afirmacijom identiteta naročito je izražena u kontekstima gde su marginalizacija i pretnje prisutni u svakodnevnom životu.

Razumevanje razvoja etničkog identiteta zahteva dublji uvid u složenu interakciju između individualnih, grupnih i društvenih faktora. Dok širi konteksti, tzv. makrokonteksti,

oblikuju globalne obrasce razvoja, ne može se zanemariti uloga mikrokonteksta – neposrednih društvenih interakcija – u tom procesu. Stoga se postavlja pitanje: na koji način pojedinac aktivno doprinosi oblikovanju sopstvenog etničkog identiteta, a u kojoj meri na to utiču poruke i prakse socijalnog okruženja?

U ovom procesu, agensi socijalizacije, kao što su porodica, vršnjaci, škola i mediji, od presudnog su značaja – ne samo da prenose norme, vrednosti i očekivanja vezana za etničku pripadnost, već i oblikuju stavove prema sopstvenoj i drugim etničkim grupama. Istovremeno, pojedinci aktivno učestvuju u reinterpretaciji ovih uticaja, što proces razvoja etničkog identiteta čini dinamičnim i kontinuiranim (Caltabiano, 1984; Hogg i sar., 1987; Simić, 1987). Deca i adolescenti odrastaju u socijalnim okruženjima bogatim simbolima, narativima i praksama koje oblikuju njihovu percepciju etničke pripadnosti. Ovaj proces, poznat kao etnička socijalizacija, omogućava prenošenje znanja i vrednosti unutar etničkih grupa, ali i njihovu reinterpretaciju u kontekstu društvenih promena i izazova.

Razvoj etničkog identiteta ne može se posmatrati van specifičnih istorijskih, socio-kulturnih i političkih okvira. Iako makrofaktori oblikuju šire obrasce, mikrokonteksti, kao što su školsko okruženje i priroda vršnjačkih odnosa, imaju direktan uticaj na razvoj adolescenata (Tsai & Fuligni, 2012; Williams i sar., 2012). Na primer, etnički sastav škole i učestalost kontakta sa vršnjacima iz različitih etničkih sredina značajno utiču na obrasce razvoja identiteta (Douglas i sar., 2021). Nakon što detaljnije razmotrimo koncept etničke socijalizacije u narednom odeljku, vratićemo se na dublju analizu prethodno pomenutih faktora koji oblikuju ovaj proces i njihov uticaj na razvoj etničkog identiteta.

Pojam etničke socijalizacije

Proces učenja o etničkoj pripadnosti i davanje smisla toj pripadnosti predstavlja dinamičan fenomen koji se naziva etnička socijalizacija. Ovaj proces obuhvata uverenja, poruke i prakse koje usmeravaju decu i adolescente u razumevanju njihove rasne ili etničke baštine, istovremeno promovišući osećaj ponosa i posvećenost razvoju njihove etničke identifikacije (Hughes & Chen, 1999; Hughes i saradnici, 2006; Thornton, Chatters, Taylor, & Allen, 1990). Mnogobrojna istraživanja su pokazala duboku povezanost između etničke socijalizacije i razvoja etničkog identiteta (Tran i Lee, 2010; Hughes i sar., 2006; Hughes i Johnson, 2001; Umaña-Taylor & Fine, 2004). Prakse etničke socijalizacije nisu fiksne i nepromenljive, već se razvijaju i prilagođavaju u skladu sa razvojnim potrebama deteta (Lee i sar., 2006). To znači da roditelji mogu menjati pristup socijalizaciji u različitim fazama života svog deteta, kao i da njihove strategije i stavovi mogu varirati u odnosu na shvatanje etničkog identiteta. Takođe, postoji mogućnost da roditelji i deca imaju različita shvatanja etničke socijalizacije, kao i da se razlikuju u spremnosti da se uključe u ove prakse (Hughes i sar., 2006).

Etnička socijalizacija od strane roditelja ohrabruje adolescente da misle pozitivno o svom etničkom nasleđu, što može voditi ka snažnijem osećaju etničkog identiteta. Međutim, više etničke socijalizacije ne vodi nužno ka boljim ishodima. Istraživanja sa visoko diskriminisanim etničkim grupama, kao Afroamerikancima u SAD-u, pokazuju da se u porodicama visoko prilagođenih adolescenata umereno sprovodi etnička

socijalizacija (Rivas-Drake i sar., 2009; Umana-Taylor i Guimond, 2010). Sa druge strane, mladi u čijim se kućama šalje više poruka koje čine deo etničke socijalizacije (pogotovo poruka koje se tiču negativnih iskustava roditelja u vezi sa njihovom etničkom pripadnošću), pokazuje niži nivo psihološkog zdravlja (Ford & Harawa, 2010).

Proces etničke socijalizacije, iako duboko povezan sa razvojem etničkog identiteta, ne može se posmatrati izolovano, već kao deo šireg razvoja pojedinca u njegovom socijalnom kontekstu. Ova praksa nije jednosmerna, već predstavlja dinamičnu interakciju između roditelja, šire zajednice i samih adolescenata. Upravo ta složenost omogućava da se prakse etničke socijalizacije analiziraju kroz različite oblike koji su prilagođeni individualnim i grupnim potrebama.

Dimenzije etničke socijalizacije

Pregled istraživanja identifikuje četiri glavne dimenzije praksi etničke socijalizacije: **kulturnu socijalizaciju**, **pripremu za pristrasnost**, **promovisanje nepoverenja i promovisanje egalitarizma**. Svaka od ovih dimenzija donosi specifične strategije i poruke koje oblikuju detetovo razumevanje sopstvene etničke pripadnosti i odnosa prema drugim etničkim grupama. Nadalje ćemo razmotriti navedene dimenzije posebno, osvetljavajući njihove implikacije na razvoj etničkog identiteta i psihološko prilagođavanje.

Kulturna socijalizacija

Kulturna socijalizacija odnosi se na roditeljske prakse koje imaju za cilj prenošenje znanja o rasnom ili etničkom nasleđu, promovisanje kulturnih običaja i tradicija, kao i podsticanje ponosa prema sopstvenoj etničkoj pripadnosti. Ove prakse mogu biti eksplicitne, sa jasnim namerama i otvorenim prenošenjem informacija, ili implicitne, nenamerne i svakodnevno prisutne. Primera radi, kulturna socijalizacija može uključivati razgovore o značajnim istorijskim i kulturnim ličnostima, izlaganje dece knjigama, muzici i pričama koje odražavaju njihovo nasleđe, obeležavanje kulturnih praznika, pripremu tradicionalnih jela i podsticanje upotrebe maternjeg jezika.

Takođe, ove prakse često obuhvataju isticanje važnih istorijskih događaja i činjenica koje osnažuju pripadnike određene etničke grupe. Roditelji često prijavljuju da prenose znanje, vrednosti i informacije povezane sa svojom etničkom grupom. Na primer, istraživanja među afroameričkim porodicama pokazuju da između 33% i 80% roditelja izveštava o primeni kulturne socijalizacije (Hughes, 2006). Slični obrasci su uočeni i među roditeljima drugih etničkih grupa: oko 66% japanskih roditelja, te 85% ili više roditelja dominikanskog, meksičkog i portorikanskog porekla izveštava o uključivanju ovih praksi (Hughes, 2006). Interesantno je da roditelji češće prijavljuju angažman u praksama kulturne socijalizacije nego u praksama pripreme za diskriminaciju, što ukazuje na dominantnu ulogu kulturnog ponosa u procesu etničke socijalizacije.

Priprema za pristrasnost

Jedan od ključnih zadataka etničke socijalizacije jeste priprema dece za potencijalne slučajeve pristrasnosti, diskriminacije ili drugačijeg tretmana zbog njihove etničke pripadnosti. Ove prakse obuhvataju strategije koje roditelji koriste kako bi deci pomogli da prepoznaju, razumeju i odgovore na nepravdu s kojom bi se mogli suočiti. Uključuju

pružanje praktičnih saveta, kao što su načini reagovanja u situacijama diskriminacije, ali i podučavanje dece o sistemskim nejednakostima koje postoje u društvu.

Istraživanja o pripremi za pristrasnost donose kontradiktorne rezultate, što često zavisi od konteksta istraživanja i korišćenih metoda. Dok neka istraživanja ukazuju na to da roditelji retko praktikuju otvorene razgovore o diskriminaciji (Hughes i sar., 2006; Hughes & Chen, 1999), druga sugerišu da roditelji implicitno prenose poruke koje mogu deci pomoći u prepoznavanju nejednakog postupanja i odnosa prema njima. Navedeno otvara pitanje da li roditelji izbegavaju temu jer je ne smatraju važnom ili zato što im nedostaju resursi i kapacitet da o tako teškoj temi razgovaraju s decom.

Različite etničke i rasne grupe pokazuju varijacije u učestalosti i načinu na koji se priprema za pristrasnost primenjuje. Na primer, roditelji iz marginalizovanih grupa, poput afroameričkih porodica, češće govore o rasnim predrasudama i strategijama za suočavanje s njima, dok roditelji iz dominantnih grupa ređe započinju takve razgovore (Neblett i sar., 2012). Razlog može biti veći rizik od diskriminacije s kojim se deca iz marginalizovanih grupa susreću, ali i istorijsko iskustvo zajednice koje oblikuje roditeljske prakse.

Praksa pripreme za pristrasnost često je suptilna i dolazi u formi svakodnevnih interakcija, poput isticanja primera diskriminacije u medijima ili razgovora o istorijskim nepravdama. Intervju studije su pokazale da roditelji, čak i ako ne koriste direktne termine, prenose deci poruke koje ih mogu pripremiti za nejednak tretman u društvu (Hughes i sar., 2006). Takođe, roditelji često balansiraju između zaštite deteta od preuranjenog suočavanja s teškim temama i osnaživanja deteta da se nosi s realnostima društvene nepravde.

Iako se učestalost ovih praksi razlikuje među etničkim grupama, priprema za pristrasnost ostaje ključna dimenzija etničke socijalizacije koja ima značajan uticaj na psihološko blagostanje dece i mladih. Mladi koji su pripremljeni za moguće oblike diskriminacije često pokazuju bolje emocionalne i socijalne veštine u suočavanju s izazovima, dok nepripremljenost može doprineti osećaju zbunjenosti i nesigurnosti kada se suoče s nepravdom.

Promovisanje nepoverenja

Prakse koje promovišu nepoverenje fokusiraju se na naglašavanje opreza i uspostavljanje čvrstih granica u odnosima s pripadnicima drugih etničkih grupa (Hughes i sar., 2006; Hughes & Chen, 1999). Ove poruke se često prenose kroz naglašavanje nepouzdanosti u socijalnim situacijama, a mogu se odnositi na prijateljske, romantične ili profesionalne odnose s ljudima izvan vlastite etničke grupe. Roditelji koji praktikuju ovu vrstu etničke socijalizacije mogu, implicitno ili eksplicitno, obeshrabrivati decu da se upuštaju u bliske veze s pripadnicima drugih grupa, smatrajući da takvi odnosi nisu sigurni, stabilni ili dugotrajni.

Nepoverenje se takođe može usmeriti ka institucijama sistema, gde roditelji deci sugerišu da preferiraju pripadnike svoje etničke grupe u odabiru učitelja, lekara ili drugih profesionalaca. Na primer, roditelji mogu podsticati svoju decu da sarađuju i grade poslovne odnose isključivo unutar vlastite zajednice kako bi minimizovali potencijalne nepravde ili diskriminaciju. Kada deca nisu u mogućnosti da biraju, često

se suočavaju s povećanom nesigurnošću i nepoverenjem prema osobama koje pripadaju drugoj etničkoj grupi.

Kvantitativna istraživanja sugerišu da roditelji retko prijavljuju ovu vrstu prakse. Procene roditelja koji prenose upozorenja o pripadnicima drugih grupa su niske i kreću se od 6% do 18% u različitim etničkim zajednicama (Biafora i sar., 1993; Hughes & Johnson, 2001). Međutim, kvalitativna istraživanja otkrivaju da se poruke o nepoverenju pojavljuju kod određenog broja porodica. Kord i saradnici (2004) u svojim intervjuima s afroameričkim roditeljima otkrili su da oko trećina ispitanika prenosi deci poruke o odbrambenim strategijama, socijalnoj distanci i skepticizmu prema belim vršnjacima i odraslima. Fokus grupe (Hughes i DuMonta, 1993) dodatno potvrđuju da neki roditelji ohrabruju decu da budu oprezna u interakcijama s pripadnicima drugih etničkih grupa, posebno bele populacije.

Jedan od najspecifičnijih oblika promovisanja nepoverenja u afroameričkim porodicama jesu razgovori o odnosima s policijom. Ovo uključuje edukaciju dece o tome kako da postupaju u interakciji s policajcima kako bi izbegli opasne situacije. Ovakvi razgovori često uključuju uputstva kao što su „ostani miran", „ne postavljaj previše pitanja" ili „uvek drži ruke na vidljivom mestu". Takve smernice predstavljaju preventivnu strategiju koju roditelji koriste kako bi zaštitili svoju decu od potencijalno fatalnih posledica rasnih predrasuda unutar sistema sprovođenja zakona. Nažalost, ova vrsta socijalizacije nije zasnovana na hipotetičkim scenarijima već na stvarnim iskustvima diskriminacije i nasilja koje su mnogi članovi afroameričke zajednice doživeli.

Iako poruke koje promovišu nepoverenje mogu pružiti zaštitu deci u kontekstu rasnih nejednakosti, one takođe mogu nositi rizik, poput ograničavanja socijalnih odnosa i jačanja stereotipa o pripadnicima drugih grupa. Otud je važno razumeti kako ovakve prakse mogu uticati na dugoročni razvoj dece, posebno na njihove sposobnosti da grade međugrupne odnose i osećaj pripadnosti širem društvu.

Egalitarizam

Jedna od praksi etničke socijalizacije usmerena je na promovisanje individualnosti i međusobne saradnje, pri čemu se akcenat stavlja na univerzalne ljudske vrednosti koje nadilaze pripadnost bilo kojoj etničkoj grupi. Roditelji koji praktikuju egalitarizam fokusiraju se na razvijanje vrednosti poput ravnopravnosti, jednakosti i poštovanja, poučavajući tako decu da vrednuju ljude na osnovu njihovih ličnih kvaliteta, a ne na osnovu njihove etničke pripadnosti. Ovaj pristup naglašava univerzalne vrednosti poput radne etike, čestitosti, poštovanja različitosti i samoprihvatanja.

Istraživanja sugerišu da je egalitarizam široko rasprostranjen i značajan za roditelje iz različitih etničkih grupa. Na primer, afroamerički roditelji često ističu vrednosti poput marljivog rada, čestitosti i jednakosti kao primarne strategije etničko-rasne socijalizacije (Demo & Hughes, 1990; Hughes & DuMont, 1993; Webb & Marshall, 1995; Thornton i sar., 1990). Takve strategije omogućavaju deci da razviju samopouzdanje i otpornost dok istovremeno pružaju osnovu za pozitivan odnos prema različitosti i inkluziji.

S druge strane, promovisanje perspektive „color-blind" (u kojoj deca treba da „ne vide rasu") pojavljuje se kao značajna strategija među belim roditeljima (Hamm,

2001). Takva perspektiva ima za cilj da eliminiše usredsređenost na rasne razlike, često sa idejom da će to doprineti ravnopravnijim međuljudskim odnosima. Međutim, kritičari ovog pristupa ističu da zanemarivanje rase može voditi ignorisanju stvarnih problema rasne nejednakosti i diskriminacije. Afroamerički roditelji, prema istim istraživanjima, ređe biraju ovu strategiju, budući da smatraju da je važno da deca budu svesna rasnih razlika i izazova kako bi bila spremna da se suoče s eventualnim preprekama i predrasudama.

Egalitarizam doprinosi razvoju inkluzivnih vrednosti kod dece, omogućavajući roditeljima da ostvare ravnotežu između očuvanja etničkog identiteta i pripreme za život u multikulturalnom društvu. Međutim, važno je uočiti da, iako egalitarizam može podstaći harmonične odnose i vrednovanje raznolikosti, u nekim slučajevima može dovesti do minimizacije razlika, opisanih u modelima interkulturalne osetljivosti (npr. Bennett, 2017). Ovaj pristup, poznat i kao „color-blind" strategija, nosi rizik zanemarivanja strukturnih nejednakosti i opresije, što može dovesti do neadekvatnog prepoznavanja izazova sa kojima se suočavaju manjinske grupe. Stoga je ključno da roditelji iz različitih društvenih pozadina prilagode pristupe socijalizaciji kako bi negovali i interkulturalnu osetljivost i kritičku svest o društvenim nepravdama.

Faktori koji oblikuju etničku socijalizaciju

Etnička socijalizacija, proces kroz koji pojedinci usvajaju norme, vrednosti i stavove svoje etničke grupe, značajno se oblikuje kroz interakcije sa porodicom, školom, vršnjacima i medijima. Ovi faktori imaju suštinski značaj za razvoj etničkog identiteta adolescenata, posebno u kontekstu multietničkih društava.

Porodica

Porodica predstavlja primarni i najvažniji kontekst etničke socijalizacije. Roditelji kroz svakodnevne interakcije prenose deci vrednosti, norme i stavove o njihovoj etničkoj grupi, što pomaže u oblikovanju njihove svesti o pripadnosti i identitetu. Strategije roditeljske etničke socijalizacije često uključuju prenošenje kulturnih tradicija, negovanje etničkog ponosa i pripremu za suočavanje sa potencijalnim oblicima diskriminacije (Hughes & Johnson, 2001). Els-Kvest i Mors (2015) pokazali su kroz longitudinalno istraživanje da roditeljske prakse etničke socijalizacije imaju presudnu ulogu u razvoju etničkog identiteta kod adolescenata. Konkretno, aktivno uključivanje roditelja u diskusije o kulturnim vrednostima i istoriji doprinosi razvoju pozitivnog osećaja pripadnosti kod mladih. Takve prakse omogućavaju adolescentima da pronađu ravnotežu između ličnog identiteta i kolektivnog etničkog nasleđa.

U srpskom kontekstu, porodice često igraju centralnu ulogu u očuvanju kulturnih vrednosti, posebno u multietničkim sredinama. Na primer, roditelji iz manjinskih zajednica često prenose deci jezik, običaje i tradicije kao deo svakodnevnog života, što doprinosi očuvanju kulturnog identiteta. Prakse etničke socijalizacije prisutne su i kod dominantne etničke grupe i kod manjinskih grupa u Srbiji, ali se razlikuju po intenzitetu i obliku (Belić, Sejfović & Erdeš-Kavečan, 2024). Roditelji mađarske nacionalnosti značajno manje podržavaju kulturni pluralizam u odnosu na roditelje srpske nacionalnosti i roditelje iz mešovitih srpsko-bošnjačkih porodica. Roditelji iz

mešovitih bošnjačko-srpskih porodica u većoj meri pripremaju svoju decu za potencijalnu diskriminaciju na osnovu etničke pripadnosti i više su zabrinuti za etničku socijalizaciju svoje dece nego roditelji srpske nacionalnosti i roditelji iz mešovitih mađarsko-srpskih porodica. Kada govorimo o negovanju nepoverenja prema pripadnicima drugih etničkih grupa, najveća razlika je utvrđena između roditelja mađarske i srpske nacionalnosti. Naime, roditelji srpske nacionalnosti značajno manje promovišu nepoverenje prema pripadnicima drugih etničkih grupa u odnosu na roditelje Mađare koji to češće praktikuju.

Prilikom tumačenja ovih podataka moramo se osvrnuti na istorijski i kulturološki kontekst, kao i na konkretno okruženje u kome jedna etnička zajednica živi. Roditelji koji žive u urbanim sredinama mogu se suočiti s izazovima integracije jer je potrebno balansirati između prilagođavanja širem društvu i očuvanja sopstvenog etničkog identiteta. Međutim, porodice se ne suočavaju s ovim izazovima na isti način širom sveta. Na primer, u multikulturalnim društvima kao što su Sjedinjene Američke Države, roditelji često koriste strategije koje pomažu deci da prepoznaju i razumeju etničku raznolikost dok istovremeno razvijaju alate za suočavanje s diskriminacijom. Na uzorku iz Srbije, pokazalo se da roditelji rado prenose znanja i vrednosti svoje etničke grupe, ali da učenje o diskiminaciji i priprema za pristrasnost može zavisiti od položaja etničke zajednice u društvu i same strukture porodice, budući da se materijalni status porodice pokazao kao značajna varijabla u ovom slučaju (Belić, Sejfović & Erdeš-Kavečan, 2024). Ova paralela ukazuje na to da, iako kontekst i specifični izazovi variraju, uloga porodice ostaje univerzalno značajna u procesu etničke socijalizacije.

Škola i zajednica

Škola je ključna institucija u procesu etničke socijalizacije, jer pruža okvir za interakcije među vršnjacima, učiteljima i širim društvenim strukturama. Kroz školski kurikulum, politike i svakodnevnu praksu, obrazovne ustanove oblikuju percepciju etničkog identiteta i pripadnosti kod učenika. Interakcije između grupa i školska socijalizacija su povezane sa motivacijom učenika, pri čemu se pozitivni odnosi i ohrabrujuće okruženje pokazuju ključnim za akademski uspeh (Byrd, 2015). Pored formalnog obrazovanja, školska socijalizacija obuhvata i načine na koje nastavnici i školski administratori obrađuju teme vezane za etničku raznolikost. Na primer, nastavnici koji aktivno uključuju učenike u diskusije o kulturološkim pitanjima ili promovišu inkluzivne prakse mogu značajno doprineti razvoju pozitivnog etničkog identiteta kod učenika. Istraživanja pokazuju da se nastavničke interkulturne kompetencije poboljšavaju u multietničkim sredinama i da uprkos mnogim izazovima sa kojima se učitelji suočavaju, kulturna raznolikost škole može imati pozitivan uticaj na učiteljske kompetencije i stavove (Sejfović, Belić & Simić, 2023). Obrazovne ustanove koje pružaju proaktivnu podršku etničkoj raznolikosti pomažu učenicima da se osećaju prihvaćeno i povezano s drugima (Sejfović, Ignjatović, & Jović; 2024; Byrd, 2015).

U srpskom kontekstu, školske ustanove u multietničkim sredinama, poput Vojvodine, često funkcionišu kao prostori gde se susreću različite etničke i kulturne perspektive. Na primer, dvojezične škole u kojima se nastava odvija na srpskom i jezicima manjinskih zajednica omogućavaju učenicima da razvijaju i neguju svoj etnički identitet dok u isto vreme učestvuju u zajedničkom obrazovnom iskustvu. S druge strane, u sredinama

s manje etničke raznolikosti, škole često služe kao jedini izvor informacija o drugim kulturama, čineći inkluzivne školske politike još značajnijim za razvoj međukulturalnih kompetencija. Rezultati istraživanja u školskom kontekstu ukazuju na to da učenici u školama gde većinu čine pripadnici srpske nacionalnosti doživljavaju školu kao više usmerenu na pružanje prilika za učenje o srpskom nasleđu. Ta usmerenost ogleda se u obrazovnom programu, politikama, normama i praksama, koje su često ustrojene tako da se naglasi i proslavi kultura većinske etničke grupe (Ignjatović, Erdeš-Kavečan & Belić, 2024).

Međutim, važno je napomenuti da pristupi etničkoj socijalizaciji kroz obrazovanje variraju širom sveta. Na primer, dok američke škole često promovišu programe koji direktno adresiraju teme etničke i rasne raznolikosti, evropski modeli, uključujući srpski, često stavljaju naglasak na očuvanje kulturnog nasleđa u okviru šireg društvenog sistema. Pokazalo se i da intervencije poput primene tehnika „majdnfulnesa" mogu poboljšati odnose u multietničkim zajednicama i poboljšati odeljensku klimu, budući da se neke od tih tehnika zasnivaju na boljoj spoznaji vlastitog etničkog identiteta (Sejfović, Simić, & Belić; 2024). Bez obzira na razlike u pristupu, škole ostaju ključne za oblikovanje identiteta mladih i njihovu pripremu za život u multikulturalnim društvima.

Vršnjaci

Suštinski značaj u etničkoj socijalizaciji imaju i vršnjačke grupe, posebno tokom adolescencije, kada se mladi intenzivnije oslanjaju na svoje vršnjake u procesu oblikovanja identiteta. Vršnjaci utiču na razvoj etničkog identiteta kroz svakodnevne interakcije, deljenje iskustava i učešće u zajedničkim aktivnostima, pri čemu se norme i vrednosti grupe prenose direktno ili indirektno. Rivas-Drejk i saradnici (2009) naglašavaju važnost pozitivnih vršnjačkih odnosa u suočavanju sa izazovima poput etničke diskriminacije, ističući da podrška vršnjačkih grupa može doprineti jačanju etničkog identiteta i osećaja pripadnosti.

U srpskom društvenom okviru, posebno u multietničkim zajednicama poput Vojvodine, vršnjačke grupe predstavljaju dinamičan prostor gde se različiti etnički identiteti susreću i oblikuju. Deca i adolescenti koji odrastaju u ovim sredinama često razvijaju kompleksne strategije interakcije, koje uključuju balansiranje između lojalnosti sopstvenoj etničkoj grupi i integracije u šire društvene strukture. Pozitivan uticaj vršnjaka u ovim sredinama može podstaći otvorenost prema različitostima i empatiju prema pripadnicima drugih etničkih zajednica. Međutim, uticaj vršnjaka može biti i dvosmeran, zavisno od prirode njihovih interakcija. U slučajevima gde su etničke grupe jasno razgraničene i gde dominiraju stereotipi ili diskriminatorni stavovi, vršnjačke grupe mogu doprineti održavanju etničkih predrasuda i izolaciji. Rivas-Drejk i saradnici (2009) ističu da iskustva etničke diskriminacije među adolescentima često dolaze upravo iz vršnjačkih odnosa, što može negativno uticati na njihov razvoj etničkog identiteta.

Na globalnom nivou, istraživanja pokazuju da u društvima sa većom etničkom raznolikošću vršnjačke grupe često funkcionišu kao mostovi između različitih zajednica, podstičući međukulturnu razmenu i razumevanje. Ovakvi modeli pružaju korisne smernice za razumevanje uloge vršnjaka u srpskom kontekstu, gde se dinamični odnosi

unutar multietničkih zajednica mogu iskoristiti za podsticanje inkluzivnijih socijalizacijskih praksi.

Mediji

Mediji su još jedan ključan faktor u formiranju percepcije etničkog identiteta i pripadnosti, jer često oblikuju dominantne narative o etničkim grupama (Arnett, 1995). U svom longitudinalnom istraživanju, Gerbner i saradnici (1980) ističu da se „manjine ne rađaju, nego stvaraju", pri čemu je jedan od važnih činilaca u tom procesu njihova vidljivost u medijima i slika koja se o njima prezentuje. U Srbiji, tradicionalni mediji često odražavaju većinske kulturne vrednosti, dok su manjinske grupe neretko nedovoljno zastupljene ili prikazane kroz stereotipe (Hodžić i Jusić, 2010). Ova tendencija nije specifična samo za Srbiju; istraživanja u međunarodnom kontekstu ukazuju na slične obrasce (Mastro, 2009). S druge strane, digitalni mediji i društvene mreže pružaju priliku za aktivnu participaciju i reafirmaciju etničkog identiteta. Mladi u Srbiji koriste platforme poput Instagrama i TikToka za deljenje sadržaja vezanih za svoje kulturno nasleđe, čime ne samo da promovišu etnički ponos već i pružaju kontranarative dominantnim medijskim prikazima (Couldry & Hepp, 2017). Tako digitalna participacija omogućava kreiranje inkluzivnijeg prostora za dijalog među različitim etničkim grupama, što doprinosi razvoju osećaja pripadnosti i tolerancije.

Etničko-rasna socijalizacija: Teorijski i metodološki izazovi

Etničko-rasna socijalizacija zauzima centralno mesto u razumevanju razvoja identiteta kod mladih iz etničkih manjina, ali njeno proučavanje nailazi na brojne teorijske i metodološke izazove. Postoje značajne razlike u definisanju i merenju ovog koncepta, što otežava integraciju nalaza i razvoj konzistentnih teorijskih okvira. Neka istraživanja, kao što smo videli ranije u poglavlju, fokusiraju se na prenos kulturnih vrednosti, znanja i praksi, tj. na dimenziju poznatu kao kulturna socijalizacija, dok druga istražuju pripremu za pristrasnost, odnosno poruke koje pripremaju mlade za suočavanje s diskriminacijom. Dok se u pojedinim studijama etničko-rasna socijalizacija posmatra kao višedimenzionalni konstrukt, u drugima se tretira kao jedinstvena celina. Takva varijabilnost u pristupima otežava sintezu nalaza i identifikaciju univerzalnih obrazaca.

U nastojanju da se unapredi istraživačka praksa, ključno je usvojiti precizniju terminologiju koja reflektuje specifične aspekte socijalizacijskih poruka. Na primer, važno je razlikovati pojmove kao što su „kulturno uranjanje" ili „jačanje kulturnog ponosa" od šireg pojma „etnička socijalizacija" kako bi se omogućilo tačnije poređenje među studijama (Hughes i sar., 2006). Standardizacija ovih pojmova doprinela bi većoj koherentnosti literature i boljoj generalizaciji nalaza.

Dodatnu složenost unosi i raznolikost metodoloških pristupa u prikupljanju podataka. Istraživači koriste različite alate, poput otvorenih pitanja, zatvorenih upitnika i Likertovih skala. Otvorena pitanja pružaju uvid u prioritete roditelja u vezi s etničkom socijalizacijom, dok zatvoreni upitnici mere učestalost ili intenzitet specifičnih praksi. Likertove skale, s druge strane, omogućavaju procenu subjektivnih stavova i vrednosti, ali njihova primena često nije uniformna. Sve navedeno ukazuje na potrebu za razvojem standardizovanih mera koje bi omogućile sistematičnije istraživanje i poređenje rezultata.

Nedostatak longitudalnih istraživanja dodatno ograničava razumevanje etničke socijalizacije i njenog uticaja na razvoj etničkog identiteta i psihosocijalne ishode tokom vremena. Većina istraživanja se oslanja na transverzalne studije, koje pružaju samo trenutni prikaz, ali ne uspevaju da otkriju dinamičke promene kroz razvojne faze adolescencije i rane odrasle dobi. Konačno, većina istraživanja etničke socijalizacije fokusira se na specifične geografske ili kulturne kontekste, najčešće unutar SAD-a, dok su slična istraživanja u drugim delovima sveta ograničena. To otvara prostor za nova istraživanja koja bi obuhvatila različite multikulturalne i transnacionalne kontekste, čime bi se omogućilo dublje razumevanje ovog fenomena u globalnim okvirima.

Praktične implikacije

Praktične implikacije etničke socijalizacije mogu se značajno unaprediti kroz ciljne strategije u okviru porodice, obrazovnih institucija i društvene politike. Roditelji imaju najvažniju ulogu u oblikovanju pozitivnog etničkog identiteta svog deteta, i to ne samo kroz direktne razgovore o etničkim razlikama, već i kroz svakodnevne prakse koje promovišu poštovanje i prihvatanje različitosti. Podsticanje otvorenih razgovora, izlaganje dece multikulturnim iskustvima i podržavanje njihove sposobnosti da prepoznaju i cene svoju etničku baštinu može ojačati njihov osećaj pripadnosti.

U obrazovnim institucijama, školski kurikulum i vannastavne aktivnosti mogu biti od suštinskog značaja za integraciju etničke socijalizacije, pružajući učenicima priliku da istraže različite kulturne perspektive i da se angažuju u zajedničkim projektima koji promovišu inkluziju. Posebno je važno da škole omoguće prepoznavanje i vidljivost različitih kulturnih grupa u nastavnom programu i svakodnevnim školskim aktivnostima. Na taj način, deca iz različitih društvenih grupa mogu se osećati prihvaćeno i uvaženo, dok sva deca imaju priliku da istražuju i upoznaju bogatstvo različitih kulturnih perspektiva. Ovakvi pristupi mogu doprineti stvaranju školske atmosfere koja neguje međusobno razumevanje i saradnju.

Programi koji ističu značaj međukulturalne saradnje, kao i pristupi koji podstiču učenike na razvijanje socijalnih veština u multietničkim okruženjima, mogu doprineti smanjenju stereotipa i predrasuda. Takođe, javne politike usmerene na inkluziju i promociju interkulturalnog razumevanja pružaju okvir za stvaranje društvenih normi koje vrednuju raznolikost i podstiču zajedništvo, što je od esencijalnog značaja za dugoročnu izgradnju društva koje prihvata sve svoje članove.

Literatura

Alba, R. D. (1985). The twilight of ethnicity among Americans of European ancestry: The case of Italians* . *Ethnic and Racial Studies*, *8*(1), 134–158. https://doi.org/10.1080/01419870.1985.9993478

Arnett, J. J. (1995). Broad and Narrow Socialization: The Family in the Context of a Cultural Theory. *Journal of Marriage and Family*, *57*(3), 617–628. https://doi.org/10.2307/353917

Belić, M., Sejfović, H., Erdeš Kavečan, Đ. (2024) Different aspects of identity and ethnic socialization practices of parents in Serbia. "Psychological Applications and Trends 2024", pp. 151-155. p-ISSN: 2184-2205 e-ISSN: 2184-3414 ISBN: 978-989-35106-6-7 InPACT 2024 Proceedings (inpact-psychologyconference.org)

Belić, M., Radosavljević, J., Jović, S. (2024) Multicultural School Practices – The Perspective of Students, Teachers, and Parents. Proceedings of the XXX International Scientific Conference Empirical Studies in Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia str. 90-92 https://empirijskaistrazivanja.org/preuzimanje/

Belić, M., Simić, N. (2024) Socijalna identifikacija i zadovoljstvo životom srednjoškolaca različite etničke pripadnosti u Republici Srbiji. Zbornik rezimea naučnog skupa Istorija, Kultura Identitet, Kosovska Mitrovica, Srbija, 17-19. oktobar. str.53

Bennett, M. J. (2017). Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, Y.Y. Kim (Ed.). https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0182

Biafora, F. A., Warheit, G. J., Zimmerman, R. S., Gil, A. G., Apospori, E., Taylor, D., & Vega, W. A. (1993). Racial mistrust and deviant behaviors among ethnically diverse Black adolescent boys. *Journal of Applied Social Psychology, 23*(11), 891–910. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1993.tb01012.x

Byrd, C. M. (2015). The associations of intergroup interactions and school racial socialization with academic motivation. *The Journal of Educational Research, 108*(1), 10-21. https://doi.org/10.1080/00220671.2013.831803

Caltabiano, N. J. (1984). Perceived differences in ethnic behavior: A pilot study of Italo-Australian Canberra residents. *Psychological Reports, 55*(3), 867–873. https://doi.org/10.2466/pr0.1984.55.3.867

Coard, S.J., Wallace, S.A., Stevenson, H.C., & Brotman, L.M. (2004). Towards culturally relevant preventive interventions: The consideration of racial socialization in parent training with African American families. American Journal of Child and Family Studies, 13, 277-293. doi: 10.1023/B:JCFS.0000022035.07171.f8

Couldry, N. & Hepp, A. (2017) The mediated construction of reality. Polity Press, Cambridge. Couldry, N. & Kallinikos, J. (2017) Ontology. In The SAGE handbook of social media (Eds, Burgess, J., Marwick, A. & Poell, T.) Sage, London, pp. 146–159.

Demo, D. H., & Hughes, M. (1990). Socialization and racial identity among Black Americans. *Social Psychology Quarterly, 53*(4), 364–374. https://doi.org/10.2307/2786741

Douglas, R. D., Alvis, L. M., Rooney, E. E., Busby, D. R., & Kaplow, J. B. (2021). Racial, ethnic, and neighborhood income disparities in childhood posttraumatic stress and grief: Exploring indirect effects through trauma exposure and bereavement. Journal of Traumatic Stress, 1-14. DOI: 10.1002/jts.22732 Else-Quest, N. M., & Morse, E. (2015). Ethnic variations in parental ethnic socialization and adolescent ethnic identity: A longitudinal study. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 21*(1), 54.

Else-Quest, N. M., & Morse, E. (2015). Ethnic variations in parental ethnic socialization and adolescent ethnic identity: A longitudinal study. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 21*(1), 54–64. https://doi.org/10.1037/a0037820

Ford, C. L., & Harawa, N. T. (2010). A new conceptualization of ethnicity for social epidemiologic and health equity research. *Social science & medicine (1982)*, *71*(2), 251–258. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.04.008

Gartner, M., Kiang, L., & Supple, A. (2014). Prospective links between ethnic socialization, ethnic and American identity, and well-being among Asian-American adolescents. *Journal of youth and adolescence*, *43*(10), 1715–1727. https://doi.org/10.1007/s10964-013-0044-0

Hamm, J. V. (2001). Barriers and bridges to positive cross-ethnic relations: African American and White parent socialization beliefs and practices. *Youth & Society, 33*(1), 62–98. https://doi.org/10.1177/0044118X01033001003

Hodžić, E., i Jusić, T. (Urednici). (2010). *Na marginama: Manjine i mediji u jugoistočnoj Evropi. Izdavač*: Mediacentar Sarajevo.

Hogg, M. A., Abrams, D., & Patel, Y. (1987). Ethnic identity, self-esteem, and occupational aspirations of Indian and Anglo-Saxon British adolescents. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 113*(4), 487–508.

Hughes, D., & DuMont, K. (1993). Using focus groups to facilitate culturally anchored research. *American Journal of Community Psychology, 21*(6), 775–806. https://doi.org/10.1007/BF00942247

Hughes, D., & Chen, L. (1999). The nature of parents' race-related communications to children: A developmental perspective. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 467–490). Psychology Press.

Hughes, D., & Johnson, D. (2001). Correlates in children's experiences of parents' racial socialization behaviors. *Journal of Marriage and Family, 63*(4), 981–995.

Hughes, D., Bachman, M. A., Ruble, D. N., & Fuligni, A. (2006). Tuned In or Tuned Out: Parents' and Children's Interpretation of Parental Racial/Ethnic Socialization Practices. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2nd ed., pp. 591–610). Psychology Press.

Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: a review of research and directions for future study. *Developmental psychology*, *42*(5), 747–770. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.747

Ignjatović; N., Erdeš- Kavečan, DJ., Belić, M. (2024) Ethnic diversities in schools and students' perceptions of multicultural practices. Proceedings of the XXX International Scientific Conference Empirical Studies in Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, str. 87-90 https://empirijskaistrazivanja.org/preuzimanje/

Jović, S. (2020). "They have been in both positions": Narrative exploration of adolescents' sense-making about injustice from the positions of the object and subject of injustice. *Qualitative Psychology, 7*(3), 285–305. https://doi.org/10.1037/qup0000142

Kiang, L., & Fuligni, A. J. (2010). Meaning in life as a mediator of ethnic identity and adjustment among adolescents from Latin, Asian, and European American backgrounds. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(11), 1253–1264. https://doi.org/10.1007/s10964-009-9475-z

Lee, R. M., Grotevant, H. D., Hellerstedt, W. L., Gunnar, M. R., & Minnesota International Adoption Project Team. (2006). Cultural socialization in families with internationally adopted children. *Journal of Family Psychology, 20*(4), 571–580. https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.4.571

Maldonado, D. (1975). Ethnic Self-Identity and Self-Understanding. Social Casework, 56(10), 618-622. https://doi.org/10.1177/104438947505601007

Mastro, D. (2009). Effects of racial and ethnic stereotyping. In J. Bryant & M.B. Oliver (Eds.), Media effects: Advances in theory and research (third edition) (pp. 325-341). Hillsdale: NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.

Neblett, E. W., Jr., Rivas-Drake, D., & Umaña-Taylor, A. J. (2012). The promise of racial and ethnic protective factors in promoting ethnic minority youth development. *Child Development Perspectives, 6*(3), 295–303. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00239.x

Ott, J. S. (1989). The Organizational Culture Perspective. Chicago: The Dorsey Press.

Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin, 108*(3), 499–514. https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.499

Rivas-Drake, D., Hughes, D., & Way, N. (2009). A preliminary analysis of associations among ethnic–racial socialization, ethnic discrimination, and ethnic identity among urban sixth graders. *Journal of Research on Adolescence, 19*(3), 558-584. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00607.x

Seaton, E. K., Scottham, K. M., & Sellers, R. M. (2006). The Status Model of Racial Identity Development in African American Adolescents: Evidence of Structure, Trajectories, and Well-Being. *Child Development, 77*(5), 1416–1426. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00944.x

Seaton, E. K., Yip, T., & Sellers, R. M. (2009). A longitudinal examination of racial identity and racial discrimination among African American adolescents. *Child Development, 80*(2), 406–417. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01268.x

Simić, A. (1987). Ethnicity as a career for the elderly: The Serbian-American case. *Journal of Applied Gerontology, 6*(1), 113–126. https://doi.org/10.1177/073346488700600109

Sejfović, H., Belić, M. & Simić, N. (2023) Teacher's wellbeing and intercultural competencies– the role of school ethnic diversity. [Conference presentation abstract]. 19 th International Conference - Days of Applied Psychology: Transformative Processes in Society, Environment, Organization, and Mental Health Practice, Faculty of Philosophy, Niš, Serbia, abstract book, page 68. ISBN 978-86-7379-629-1. https://doi.org/10.46630/adpp.2023

Sejfović, H., Ignjatović, N., & Jović, S. (2024) Multicultural school practices and student outcomes. [Conference presentation abstract]. 30th International Conference – Empirical studies in Psychology, Faculty of Philosophy, Belgrade, Serbia, abstract book, page 18. ISBN-978-86-6427-284-1.http://empirijskaistrazivanja.org/wp content/uploads/2024/04/EIP2024_book_of_abstracts.pdf

Sejfović, H., Simić, N., Belić, M. (2024) Towards Multicultural Schools: Exploring the Potential of Mindfulness, Inovacije u nastavi, XXXVII, 2024/2, стр. 55–72 http://www.inovacijeunastavi.rs/sr/37-2-4/

Thornton, M. C., Chatters, L. M., Taylor, R. J., & Allen, W. R. (1990). Sociodemographic and environmental correlates of racial socialization by Black parents. *Child Development, 61*(2), 401–409. https://doi.org/10.2307/1131101

Tran, A. G. T. T., & Lee, R. M. (2010). Perceived ethnic–racial socialization, ethnic identity, and social competence among Asian American late adolescents. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 16*(2), 169–178. https://doi.org/10.1037/a0016400

Tsai, K. M., & Fuligni, A. J. (2012). Change in ethnic identity across the college transition. *Developmental psychology*, *48*(1), 56–64. https://doi.org/10.1037/a0025678

Turjačanin, V. (2015). Socijalna psihologija etničkog identiteta. Banja Luka: Filozofski fakultet.

Umaña-Taylor, A. J., & Fine, M. A. (2004). Examining ethnic identity among Mexican-origin adolescents living in the United States. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 26*(1), 36–59. https://doi.org/10.1177/0739986303262143

Umaña-Taylor, A. J., & Guimond, A. B. (2010). A longitudinal examination of parenting behaviors and perceived discrimination predicting Latino adolescents' ethnic identity. *Developmental Psychology, 46*(3), 636–650. https://doi.org/10.1037/a0019376

Waters, M. C. Ethnic Options: Choosing Identities in America. Berkeley, Calif.: University of California Press, 1990.

Webb, V.J. and Marshall, C.E. (1995), "The relative importance of race and ethnicity on citizen attitudes toward the police", American Journal of Police, Vol. 14 No. 2, pp. 45-66. https://doi.org/10.1108/07358549510102749

Whitehead, K. A., Ainsworth, A. T., Wittig, M. A., & Gadino, B. (2009). Implications of ethnic identity exploration and ethnic identity affirmation and belonging for intergroup attitudes among adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 19*(1), 123–135. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00585.x

Weinreich, P. (1991). Ethnic Identities and Indigenous Psychologies in Pluralist Societies. Psychology and Developing Societies, 3(1), 73-92. https://doi.org/10.1177/097133369100300105

Williams, M. T., Chapman, L. K., Wong, J., & Turkheimer, E. (2012). The role of ethnic identity in symptoms of anxiety and depression in African Americans. *Psychiatry research*, *199*(1), 31–36. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2012.03.049

Yinger, , J. M. (1976) Ethnicity in complex societies: structural, cultural, and charac terological factors, in The Uses of Controversy in Sociology, ed. Lewis Coser and Otto Larsen. New York: Free Press, 197-216.

Yip, T., Seaton, E. K., & Sellers, R. M. (2006). African American Racial Identity Across the Lifespan: Identity Status, Identity Content, and Depressive Symptoms. *Child Development, 77*(5), 1504–1517. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00950.x

Ethnic Socialization

Abstract
This chapter explores the key factors of ethnic socialization, with a particular focus on family, school, and peer groups, in the context of Serbia, as well as through comparisons with global practices. The family stands out as the primary agent of ethnic socialization, where parents shape their children's ethnic identity by transmitting cultural values, traditions, and attitudes toward others. The chapter considers how differences in parental approaches influence the formation of adolescents' identity. The school context is examined in terms of how educational institutions can play a pivotal role in nurturing a positive perception of ethnic identity while also reflecting a tendency to favor the majority ethnic group through curriculum and school practices. Lastly, peer groups are analyzed as a dynamic context for socialization, particularly during adolescence, when young people negotiate their identity more intensely in relation to belonging and acceptance. Peer interactions can enhance ethnic belonging or deepen feelings of marginalization. The chapter also highlights specific challenges in Serbia, where socialization within the majority Serbian community often mirrors dominant cultural narratives, while minority groups face limited visibility in educational and social practices. Additionally, it underscores the need for intercultural approaches and more inclusive policies to foster harmonious intergroup relations and strengthen the sense of belonging among all ethnic communities. This chapter provides a basis for further research and the development of strategies to improve ethnic socialization in multiethnic societies like Serbia.

Keywords: Ethnic Socialization, Family, School, Peer Groups, Inclusivity

Etnikai szocializáció

Absztrakt
Ez a fejezet az etnikai szocializáció kulcsfontosságú tényezőit vizsgálja, különös figyelmet fordítva a családra, az iskolára és a kortárscsoportokra Szerbia kontextusában, valamint globális gyakorlatokkal összehasonlítva. A család kiemelkedik mint az etnikai szocializáció elsődleges színtere, ahol a szülők kulturális értékek, hagyományok és más csoportokkal szembeni attitűdök átadásával formálják gyermekeik etnikai identitását. Korábbi kutatások alapján a fejezetben elemzésre kerül az is, hogyan befolyásolják a különböző szülői hozzáállások a serdülők identitásának kialakulását. A Byrd (2015) és hasonló kutatások szerint az iskolai kontextus azt mutatja, hogy az oktatási intézmények kulcsszerepet játszhatnak az etnikai identitás pozitív megélésének elősegítésében, ugyanakkor fennáll annak a kockázata, hogy a tanterv és az iskolai gyakorlatok révén előnyben részesítik a többségi etnikai csoportot.Végezetül, a kortárscsoportokat mint az etnikai szocializáció dinamikus közegét elemezzük, különösen serdülőkorban, amikor a fiatalok intenzívebben tárgyalják identitásukat a csoporthoz tartozás és elfogadottság tükrében. A kortárs interakciók erősíthetik az etnikai hovatartozást, vagy éppen elmélyíthetik a marginalizáció érzését.
A fejezet rávilágít a Szerbiában tapasztalható specifikus kihívásokra is, ahol a többségi szerb közösségen belüli szocializáció gyakran a domináns kulturális narratívákat tükrözi, míg a kisebbségi csoportok láthatósága korlátozott az oktatási és társadalmi gyakorlatokban. Ugyanakkor hangsúlyozva van az interkulturális megközelítés és inkluzív politikák szükségessége, amelyek hozzájárulhatnak a harmónikusabb interetnikus kapcsolatokhoz és erősíthetik minden etnikai közösséghez tartozás érzését. Ez a fejezet alapot ad a további kutatásokhoz és stratégiák fejlesztéséhez, amelyek javíthatják az etnikai szocializációt olyan multietnikus társadalmakban, mint Szerbia.

Kulcsszavak: etnikai szocializáció, család, iskola, kortárscsoportok, inkluzivitás

316.72:159.923.5.075
159.947.5.075:37.091.12

U SUSRET RAZNOLIKOSTI: INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE U PRAKSI NASTAVNIKA[9]

Danijela S. Petrović[10]
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju
Bojana M. Dimitrijević
Univerzitet u Kragujevcu – Fakultet pedagoških nauka

Sažetak
Rad istražuje ključnu ulogu interkulturalnih kompetencija u praksi nastavnika, analiziranu kroz dva komplementarna teorijska okvira: razvojni model interkulturalne osetljivosti Miltona Beneta i koncept kulturno responzivnog podučavanja. U uvodnom delu naglašava se hitnost razvoja interkulturalnih kompetencija kao odgovora na globalnu i lokalnu kulturnu heterogenost, pri čemu se interkulturalne kompetencije pozicioniraju kao osnova za upravljanje kroz savremene društvene izazove. Nakon toga se razmatraju različita određenja interkulturalnih kompetencija, kao i specifičnosti operacionalizacije interkulturalnih kompetencija u obrazovnom kontekstu. Ističe se da interkulturalne kompetencije obuhvataju ne samo efikasnu komunikaciju i ponašanje preko kulturnih granica, već i sposobnost suočavanja s pitanjima kulturnog značaja, vrednovanja različitih pogleda na svet i delovanja ka održivom razvoju. Ključna komponenta ovih kompetencija je interkulturalna osetljivost, određena kao sposobnost da se percipiraju, razumeju i vrednuju kulturne razlike. U radu se tvrdi da Benetov model i drugi opšti okviri interkulturalne kompetencije, iako nisu prvobitno bili dizajnirani za oblast obrazovanja, pružaju vredne uvide za rekonceptualizaciju kompetencija specifičnih za nastavnike i preciziranje ciljeva interkulturalnog obrazovanja. U nastavku rada se kritički razmatra stanje interkulturalnih kompetencija nastavnika i ukazuje na brojne izazove. Pre svega, ukazuje se na to da je neophodno da nastavnici imaju visok nivo interkulturne kompetentnosti kako bi bili u stanju da kroz obrazovni proces, koji je kulturno responzivan, podstiču razvoj interkulturalnih kompetencija svojih učenika, ali i da postoje brojni pokazatelji da nastavnici nemaju izrazito razvijene interkulturne kompetencije, kao i da ih precenjuju. Ovaj jaz naglašava potrebu za namernim i ciljanim strategijama za podršku razvoju interkulturalnih kompetencija kod nastavnika u toku inicijalnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja. Diskusioni deo rada iznosi strategije za razvoj interkulturalnih kompetencija nastavnika. Efikasni pristupi uključuju integraciju programa pripreme nastavnika u lokalne školske kontekste, podsticanje kritičke refleksije o kulturnim pristrasnostima i naglašavanje praktične primene. Važno je da praktična obuka i aktivnosti refleksije budu usklađene s postojećim nivoima interkulturalne osetljivosti nastavnika kako bi se obezbedile smislene mogućnosti za učenje. U zaključnom delu rada zalaže se za sistemske reforme u programima obrazovanja nastavnika kako bi se bolje integrisao razvoj interkulturalnih kompetencija.

Ključne reči: interkulturalna kompetentnost, razvojni model interkulturalne osetljivosti, kulturno responzivno podučavanje, inicijalno obrazovanje nastavnika

[9] Ovaj rad nastao je uz podršku Fonda za nauku Republike Srbije (projekat Narativizacija etničkih identiteta adolescenata kulturno dominantnog i manjinskog porekla i uloga školskog konteksta (NidEA), #1518, program IDENTITETI) i Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

[10] Kontakt: dspetrov@f.bg.ac.rs

Uvod

Usled sve izraženije kulturne heterogenosti savremenih društava, koja su ujedno i sve više međusobno povezana i uzajamno zavisna usled migracija i upotrebe savremenih tehnologija u svrhe komunikacije, značaj osposobljavanja mladih za život i rad u novim okolnostima je sve veći (Petrović, 2006). Globalne kompetencije, a među njima i interkulturalne, potrebne su zbog razvijanja harmoničnih odnosa tokom života i rada u multikulturnom društvu, na globalnom tržištu rada, kao i u svrhe uspostavljanja odgovorne i efikasne upotrebe savremenih kanala komunikacije (OECD, 2020). Interkulturalne kompetencije, kako ih definiše Savet Evrope, mogu se povezati sa četiri stuba obrazovanja: učiti da se zna, učiti da se radi, učiti da se živi zajedno sa drugima i učiti da se bude (Delors, 1996). Učenje da se zna ukazuje na neophodnost osposobljavanja pojedinca da se prilagođavaju promenama, rešavaju probleme, kritički razmišljaju, istražuju i neprekidno uče. Učenje da se radi odnosi se na razvijanje kompetencija potrebnih za profesionalni život, primenu znanja u praksi i rad u timovima, čime se obezbeđuje da pojedinci budu produktivni članovi društva i tržišta rada. Učenje za zajednički život ukazuje na važnost razvijanja socijalnih veština koje su neophodne za uspostavljanje dijaloga, saradnje i solidarnosti među pojedincima, različitim grupama i zajednicama. Ove kompetencije su ključne za suživot u sve globalizovanijem, međusobno povezanom i međuzavisnom svetu jer doprinose uzajamnom razumevanju, miru i toleranciji među ljudima različitog kulturnog porekla i pogleda na svet. Učenje da se bude naglašava lični razvoj i blagostanje, kroz ostvarivanje ličnih ciljeva, vrednosti i potencijala, ali i samosvest koja se manifestuje kroz individualnu i društvenu odgovornost (Delors, 1996). U okviru PISA istraživanja 2018. godine prvi put je ispitivana i tzv. globalna kompetencija učenika definisana kroz četiri dimenzije: sposobnost da razmatraju pitanja od značaja na lokalnom, globalnom i kulturnom nivou; razumevanje i uvažavanje perspektiva i pogleda na svet pripadnika „drugih" grupa; mogućnost da se učestvuje u otvorenoj i efikasnoj interkulturnoj interakciji; delovanje u svrhe opšte dobiti i održivog razvoja (OECD, 2019).

Kako bi učenici razvili odgovarajuće interkulturalne kompetencije za život i rad u savremenom društvu, ali i kako bi svi učenici bez obzira na kulturno poreklo ili manjinski status bili u mogućnosti da ravnopravno razvijaju svoje potencijale, uče i socijalno participiraju, neophodno je da se razvoj ovih kompetencija podstiče u obrazovnom sistemu. Ključni akteri u razvoju intekulturalnih kompetencija i obezbeđivanju pune uključenosti svih učenika jesu nastavnici. Može se reći da su razvijene interkulturalne kompetencije nastavnika i njihova primena u nastavnoj praksi važna komponenta za sprovođenje inkluzivnog i interkulturalnog obrazovanja, dok su interkulturalne kompetencije učenika jedan od ishoda uspešno sprovedenog obrazovnog procesa (Council of Europe, 2016).

Interkulturalne kompetencije nastavnika od presudnog su značaja za stvaranje inkluzivnog i pravednog obrazovnog okruženja koje pruža podršku svim učenicima, između ostalog i zato što omogućavaju prepoznavanje sistemskih prepreka sa kojima se suočavaju deca i mladi pripadnici marginalizovanih manjinskih grupa, što je preduslov za njihovo otklanjanje (Vranješević et al., 2025). Interkulturalne kompetencije omogućavaju nastavnicima da postanu agensi promena u obrazovnom sistemu tako što bi osiguravali da svaki učenik dobije priliku da razvije svoj potencijal u atmosferi

međusobnog uvažavanja i podrške. Na taj način nastavnici stvaraju okruženje u kojem se svi učenici osećaju prihvaćeno i uvaženo, bez obzira na svoj kulturni, etnički ili jezički identitet (Petrović, 2018). Svojim ponašanjem, stavovima i pristupima poučavanju, nastavnici oblikuju način na koji učenici percipiraju i vrednuju različite kulture i identitete (Banks, 2009). Kada nastavnik demonstrira interkulturalne kompetencije u svom radu sa učenicima, učenici ih lakše prihvataju i primenjuju u svom životu, što doprinosi razvoju društva zasnovanog na toleranciji, razumevanju i međusobnom poštovanju (UNESCO, 2015). Stoga ćemo u ovom radu razmatrati pitanja koja se tiču interkulturalnih kompetencija nastavnika i njihove primene u nastavnoj praksi, i to sa stanovišta razvojnog modela interkulturalne osetljivosti (Bennett, 1986; 2004) i kulturno relevantnih i responzivnih pristupa podučavanju (Gay, 2002; Gay & Kirkland, 2003; Ladson-Billings, 1995, 2012).

Karakteristike lokalnog konteksta

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2023) u članu 8 među osnovne ciljeve obrazovanja ubraja i „razvoj i poštovanje rasne, nacionalne, kulturne, jezičke, verske, rodne, polne i uzrasne ravnopravnosti, tolerancije i uvažavanje različitosti", kao i „razvijanje interkulturalnosti", dok *Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011) ističe da je kapacitet nastavnika za razumevanje kulturnih razlika među učenicima jedna od ključnih nastavničkih kompetencija, te se može reći da i u lokalnom kontekstu postoji makar deklarativno saglasje u pogledu značaja razvoja ovih kompetencija.

U Republici Srbiji, prema poslednjem popisu stanovništva iz 2022. godine, žive osobe koje se deklarišu kao pripadnici neke od dvadeset jedne etničke grupe (Republički zavod za statistiku, 2022). Nije poznato koliko dece i mladih izbeglih sa Bliskog istoka, a poslednjih godina i iz Ruske Federacije i Ukrajine, boravi u Republici Srbiji. Primera radi, tokom 2015. godine preko 173 000 dece sa Bliskog istoka izrazilo je nameru da traži azil u Srbiji, ali su ove tendencije umanjene tokom narednih godina, te je tokom 2019. godine bilo nešto manje od tri hiljade dece iz te kategorije (Komesarijat za izbeglice i migracije Republike Srbije prema Žegarac et al., 2021). Jasno je da većina migranata neće realizovati nameru da se zadrži na ovom području, ali je neophodno deci školskog uzrasta obezbediti priliku da se obrazuju u Srbiji. Poznato je da je položaj pojedinih etničkih grupa koje su tradicionalno zastupljene u obrazovnom sistemu nepovoljan, što se prevashodno odnosi na romske učenike (Dimitrijević, 2019; Dimitrijević et al., 2017; Macura-Milovanović & Peček, 2013; Petrović, 2010), a postoje indicije i da su u sličnom položaju učenici izbegli iz ratom zahvaćenih područja Bliskog istoka (Simić & Vranješević, 2019).

Raznolikost učeničke populacije predstavlja dvostruk izazov – da se obezbede uslovi da svi učenici ostvaruju visoka obrazovna postignuća i socijalnu participaciju, ali je i prilika za svaki obrazovni sistem. Poznato je da učenici iz marginalizovanih kulturnih grupa imaju prosečno niža akademska postignuća od većinske populacije, što se često objašnjava kognitivnim ili nekognitivnim deficitima specifične kulturne grupe (za pregled razmatranja o objašnjenjima obrazovnog neuspeha videti Dimitrijević, 2019) ili „otporom" same kulturne grupe prema obrazovanju (Dimitrijević, 2024).

Drugi načini sagledavanja uključuju posmatranje ovih aspekata sa stanovišta neprilagođenosti škole kulturnim razlikama, kao i sistemskom reprodukcijom nejednakosti (Dimitrijević, 2019), odnosno zahtevaju promišljanje iz perspektive kulturno responzivnog podučavanja ili kulturno relevantne pedagogije. Drugo pitanje od značaja jeste osposobljavanje samih učenika iz većinske grupe i iz manjinskih kulturnih grupa za uspešnu interkulturalnu interakciju i život i rad u multikulturnom društvu. Nalazi PISA istraživanja iz 2018. godine u vezi sa učenicima iz Srbije ukazuju na to da je njihovo postignuće na testu koji je naglašavao kognitivne aspekte (znanje i stavove) globalne kompetentnosti nešto niže od OECD proseka (463 prema 474 poena), pri čemu su devojčice imale viša postignuća od dečaka, učenici iz kvartila sa najvišim socioekonomskim statusom viša postignuća od najsiromašnijih učenika, a učenici imigranti su imali nešto niža postignuća od onih koji nisu u tom statusu (OECD, 2020). Ako se ovome doda i odnos učenika prema imigrantima, koji je nepovoljniji u odnosu na OECD prosek (OECD, 2020), jasno je da pitanje interkulturalne i globalne kompetentnosti učenika u Srbiji jeste od velikog značaja.

Interkulturalne kompetencije nastavnika – određenje, značaj, zastupljenost i razvijanje kompetencija

Šta su interkulturalne kompetencije nastavnika?

U najširem smislu, interkulturalne kompetencije predstavljaju sposobnost da se efikasno i prikladno komunicira i ponaša u interakcijama sa ljudima iz različitih kultura (Deardorff, 2006; Fantini, 2009). Prema Darli Dirdorf, ova sposobnost počiva na specifičnim stavovima (npr. otvorenost za nove i različite perspektive; uvažavanje različitosti i prepoznavanje vrednosti drugih kultura; radoznalost i želja za učenjem o drugim kulturama bez osuđivanja itd.), interkulturalnom znanju (ne samo o kulturnoj baštini, običajima, istoriji, već i o specifičnim, dubinskim karakteristikama drugih kultura, kao što su, na primer, naglasak na grupnim ili individualnim ciljevima, odnos prema vremenu, odnosi među polovima i dr.) i veštinama (npr., fleksibilnost u razmišljanju i ponašanju; prepoznavanje vlastitih predrasuda i razumevanje kako one utiču na interkulturalnu interakciju; prilagođavanje sopstvenih komunikacijskih stilova u skladu sa kontekstom). Pored toga, Dirdorf naglašava da se interkulturalne kompetencije razvijaju kroz kontinuirani proces refleksije, učenja i prakse (Deardorff, 2006).

Poseban aspekt interkulturalne kompetentnosti predstavlja *interkulturalna osetljivost*, tj. sposobnost opažanja relevantnih kulturnih razlika (Bennett, 1998, 2005) i razvijanja pozitivnih osećanja prema kulturnim razlikama (Chen & Starosta, 1997). Interkulturalno osetljiva osoba je motivisana da uoči, razume, uvaži kulturne razlike, a da istovremeno postigne sopstvene ciljeve i ostvari pozitivne ishode u interkulturalnoj interakciji. Zbog toga interkulturalna osetljivost podstiče prikladno i efikasno ponašanje tokom interkulturalne komunikacije (Petrović, 2014).

Razvojni model interkulturalne osetljivosti i relacije modela sa poljem obrazovanja

Da bi došlo do razvoja interkulturalne osetljivosti neophodna je promena pogleda na svet, tj. načina na koji se sagledavaju razlike među kulturama (kvalitativna promena),

a ne isključivo sticanje znanja o određenim kulturama (kvantitativna promena) (Bennett, 1986, 2011), odnosno sticanje određenih specifičnih saznanja o pojedinim kulturama i kulturnoj raznolikosti jeste nužan, ali nije i dovoljan uslov razvoja interkulturalne osetljivosti (Starčević, 2018). Razvojni model interkulturalne osetljivosti Miltona Beneta ove kvalitativne promene u opažanju, doživljavanju i pripisivanju značenja kulturnim razlikama opisuje kroz šest stadijuma duž kontinuuma etnocentrizam – etnorelativizam (Bennett, 1986, 2004).

Za etnocentrički pol kontinuuma karakteristično je da se sopstveni pogled na svet i uverenja, stečeni kroz proces primarne socijalizacije, opažaju kao norme, tj. kao jedino moguće i prirodno stanje stvari. Ove norme se ne preispituju već su osnova za donošenje rigidnih sudova o kulturnim razlikama. Prema Benetu (Bennett, 1986) *poricanje razlika* je početni stadijum etnocentrizma. Tipično ponašanje na tom stadijumu jeste zanemarivanje i ignorisanje kulturnih razlika jer osobe na ovom stadijumu smatraju da svi ljudi dele iste norme i uverenja, kao i da opažaju svet na isti način. Poricanje razlika karakteristično je za osobe koje imaju malo iskustava sa kulturnim razlikama jer su, na primer, živele u kulturno homogenim sredinama (izolacija) ili koje namerno nisu želele da stupaju u interakciju sa osobama iz drugih kultura (separacija), smatrajući da je za jedno društvo bolje ukoliko se pripadnici različitih kultura drže odvojeno i ne mešaju.

U školskom kontekstu, a posebno kada je reč o odnosima sa učenicima i njihovim roditeljima, interkulturalna osetljivost se ispoljava u specifičnoj formi koja je delimično oblikovana institucionalnim kontekstom i samom ulogom nastavnika (Petrović et al., 2013). Rezultati pokazuju da su nastavnici koji se nalaze na stadijumu poricanja u situaciji kada religijski post onemogućava učenicima iz manjinske kulturne grupe učestvovanje u sportskoj aktivnosti više orijentisani na rešavanje praktičnog problema – organizaciju nastave, nego na kulturoške razlike ukoliko smatraju da neka kulturna praksa ili ritual (u ovom slučaju celodnevni post u formi neuzimanja jela i pića) ometa školsku rutinu (npr. sportske aktivnosti). U navedenoj situaciji nastavnici mogu biti zabrinuti za to da li će se nastavne i vannastavne aktivnosti odvijati neometano, kao i kakvi će odnosi biti među samim učenicima ako svi ne učestvuju u sportskoj aktivnosti, ali ne pokazuju dublje interesovanje za kulturni kontekst i specifičnu kulturnu praksu (Leutwyler et al., 2014).

Odbrana od razlika je drugi stadijum etnocentrizma. Pogled na svet osobe koja se nalazi na ovom stadijumu razvoja interkulturalne osetljivosti odlikuje uočavanje i prepoznavanje kulturnih razlika (što je napredak u odnosu na stadijum poricanja), ali se kulturne razlike opažaju kao pretnja sopstvenom pogledu na svet i doživljaju identiteta, pa osoba ispoljava tendenciju da se „odbrani" od njih (Bennett, 1986). Za stadijum odbrane su karakteristični stereotipi o pripadnicima drugih kultura i pojednostavljeno razmišljanje u kategorijama „mi – oni". Zbog toga pojedini autori ovaj stadijum nazivaju i polarizacija (npr. Hammer, 2011). Odbrana može imati formu preuveličavanja pozitivnih karakteristika sopstvene kulture, omalovažavanja drugih kultura i njihovog tretiranja kao inferiornih, ili u obrnutoj varijanti – formu veličanja karakteristika drugih kultura (Bennett, 1986, 2004; Bennett & Bennett, 2004).

Nastavnici u stadijumu odbrane situaciju u kojoj religijski post onemogućava učenicima iz manjinske grupe učestvovanje u sportskoj aktivnosti opažaju kao izvor

potencijalnog konflikta sa pripadnicima grupe koja nije kao „mi", što odražava polarizovanu perspektivu u vezi sa kulturnim grupama različitim od sopstvene. Ovakav stav se više odnosi na manjinsku grupu iz koje učenici potiču i njihove roditelje, a u znatno manjoj meri na same učenike. Nastavnici mogu nastojati da utiču na učenike iz manjinske grupe kako bi odustali od religijske prakse ili ignorisati situaciju kako bi izbegli potencijalni konflikt sa roditeljima koji se opažaju kao izvor problema (Leutwyler et al., 2014).

Minimiziranje razlika je poslednji stadijum etnocentrizma. Osoba na ovom stadijumu poseduje izdiferenciranije kategorije za konceptualizaciju i uočavanje kulturnih razlika (dok se na stadijumu odbrane koristi dihotomija „mi" i „oni"), ali nastoji da umanji, minimizira njihov značaj, zastupajući stanovište da su svi ljudi isti, tj. naglašavajući univerzalnost kao najveću vrednost. Osobe na stadijumu minimiziranja u susretu sa kulturnim razlikama najčešće ističu sličnosti, univerzalnost ljudske prirode (npr. sličnost osnovnih potreba) bez obzira na kulturnu pripadnost (Bennett, 1986). Minimizacija se ponekad posmatra kao prelazna faza između etnocentričnog i etnorelativističkog pogleda na svet (Bennett, 2004; Hammer, 2011), što nije nedvosmisleno potvrđeno u pojedinim istraživanjima (videti Dimitrijević, 2019).

U prethodnom primeru na stadijumu minimizacije nastavnici će verovatno dozvoliti svojim učenicima da ne učestvuju u sportskoj aktivnosti zbog religijskog posta, ali će primarno biti zainteresovani za poštovanje školskih pravila, opštih vrednosti koje se odnose na akademsko postignuće i biće usmereni ka tome da se uspostavi opštija procedura koja važi za sve učenike u sličnim situacijama. Ovi nastavnici opažaju sebe kao tolerantne i mogu biti razočarani ukoliko imaju doživljaj da učenici iz manjinske kulturne grupe ne cene njihove napore (Leutwyler et al., 2014).

Etnorelativistički pogled na svet odlikuje sagledavanje kulture sa kojom se osoba identifikuje u kontekstu postojanja drugih kultura, koje se smatraju podjednako vrednim i mogućim načinima sagledavanja stvarnosti. Tako se, na prvom etnorelativističkom stadijumu, koji Benet (Bennett, 1986) naziva *prihvatanje razlika*, druge kulture i pogledi na svet ne procenjuju na osnovu kriterijuma sopstvene kulturne grupe, već u skladu sa kulturnim kontekstom. Osoba uočava da obrasci ponašanja, norme, vrednosti i uverenja mogu da variraju od jedne do druge kulture, ali ih ne interpretira kao više ili manje vredne, već kao različite. Međutim, i pored ovakvog samorefleksivnog stava, osobe na stadijumu prihvatanja u susretu sa kulturnim razlikama mogu da imaju dilemu kako da se adekvatno ponašaju, tj. kako da svoje uvide o kulturnim razlikama pretoče u akciju.

Nastavnici na stadijumu prihvatanja će u prethodno navedenom primeru verovatno promišljati o različitim potencijalnim objašnjenjima nove situacije i razlozima zbog kojih njihovi učenici ne mogu da učestvuju u školskoj aktivnosti. Oni, međutim, imaju svesnost o tome da samo delimično poznaju iskustva i načine doživljavanja svojih učenika iako su se prethodno interesovali o njihovom kulturnom poreklu. Situaciju u kojoj religijski post onemogućava učenicima iz manjinske grupe učestvovanje u sportskoj aktivnosti ovi nastavnici mogu videti kao priliku za učenje u vezi sa različitim kulturama i smatrati da postoji potreba da se o ovome razgovara na nivou odeljenja u celini. Na stadijumu prihvatanja nastavnici verovatno neće postupati neprikladno (kritikovati, negativno vrednovati drugu kulturu ili nametati svoje stavove), ali mogu biti neodlučni u vezi sa tim kako da postupe (Petrović et al., 2013).

Kompetentnost za interakciju s osobama različitog kulturnog porekla javlja se tek na stadijumu adaptacije na razlike (Bennett, 1986). Osoba na ovom stadijumu razvoja interkulturalne osetljivosti lako i bez velikog svesnog napora menja svoje obrasce ponašanja kada interkulturalna situacija to zahteva jer je svesna sopstvene kulturne perspektive, a u isto vreme može da se decentrira i datu situaciju posmatra iz perspektive drugih kultura. Da bi se dostigao ovaj stadijum, neophodna su česta, dvosmerna i intenzivna iskustva komunikacije s pripadnicima različitih kulturnih grupa. Prema Benetovom modelu, integracija kao poslednji razvojni stadijum ne podrazumeva napredak u dostignutom nivou interkulturalne kompetentnosti, već se odnosi na redefinisanje kulturnog identiteta osobe tako da on uključuje više kulturnih okvira, usled čega osoba nema ekskluzivni doživljaj pripadnosti samo jednoj kulturnoj grupi (Bennett, 2004; Bennett & Bennett, 2004).

Interkulturalno kompetentni nastavnici, na stadijumu adaptacije, vodiće računa o značajnim kulturnim praksama svih svojih učenika i organizovaće nastavne aktivnosti u skladu sa njima. Neće se ustezati da razgovaraju sa učenicima ili roditeljima o ovim pitanjima i njihovim viđenjima različitih mogućih rešenja, ali će se truditi da usmeravaju učenike da svoja specifična kulturna znanja i karakteristike koriste tako da unaprede svoje učenje i napredovanje, a ne tako da omoguće izbegavanje neprijatnih školskih aktivnosti, ukoliko postoje indicije da je reč o tome (Petrović et al., 2013).

Benetov model interkulturalne osetljivosti, kao ni drugi opštiji modeli interkulturalne kompetentnosti nisu neposredno vezani za oblast obrazovanja. Sa druge strane, odnos između interkulturalne osetljivosti nastavnika i njihovih uverenja o kulturnim razlikama u školskom kontekstu razmatran je u različitim studijama koje su se zasnivale na kvalitativnim pristupima. Utvrđeno je da su uverenja i percepcije nastavnika uglavnom u skladu sa pretpostavkama razvojnog modela interkulturne osetljivosti (Dimitrijević, 2019; Dimitrijević et al., 2017; Leutwyler et al., 2014; Mahon, 2003 prema Mahon, 2009; Mantel et al., 2012), odnosno da procenjena interkulturna senzitivnost nastavnika jeste u vezi sa sklonošću da se izražavaju specifična uverenja o kulturnim grupama i interkulturnoj interakciji. Tako je, primera radi, u pojedinim istraživanjima ustanovljeno da ispitanici u etnocentričkim fazama imaju teškoća da zauzmu perspektivu pripadnika „drugih" grupa, dok su ispitanici u prelaznoj fazi minimizacije pokušavali da uzmu u obzir različite perspektive (Mantel et al., 2012). U etnocentričkim fazama anticipiraju se konflikti sa „drugima" (Leutwyler et al., 2014; Mahon, 2003 prema Mahon, 2009), dok se u fazi minimizacije u većoj meri naglašava značaj kulturnih univerzalija i sličnosti (Leutwyler et al., 2014). Mada pojedini autori ukazuju na to da su socijalne reprezentacije različitih manjinskih kulturnih grupa imale veliki uticaj na percepciju ovih grupa nezavisno od interkulturne senzitivnosti nastavnika, uočava se pravilnost da poduzorci koji pripadaju etnocentričkom delu spektra ispoljavaju veću sklonost da hijerarhijski vrednuju kulturne grupe, uključujući i davanje sociobioloških objašnjenja razlika među grupama (videti Dimitrijević, 2019).

Takođe, smatramo da razvojni model interkulturalne osetljivosti predstavlja potencijalnu sponu između specifičnijih konceptualizacija interkulturnih kompetencija nastavnika, sa jedne strane, i ostvarivanja odgovarajućih ciljeva i dimenzija multikulturnog obrazovanja, sa druge. Primera radi, specifičnije kompetencije koje se odnose na poznavanje i prilagođavanje razlika relevantnih u obrazovnom kontekstu, kao što su

referentni okviri učenika, stilovi učenja, iskustva učenika sa različitim pojavama i drugo, moguće su samo ukoliko je nastavnik sposoban da percipira kulturne razlike mimo najpovršnijih, uvaži njihov značaj u obrazovnom procesu, pokuša da se stavi u poziciju učenika i njihovih roditelja i pokuša da prilagodi svoje postupanje u interakciji sa njima, što je karakteristično za etnorelativistički deo kontinuuma.

U nastavku ćemo predstaviti odabrane specifičnije konceptualizacije interkulturalnih kompetencija u domenu obrazovanja.

Konceptualizacije interkulturalnih kompetencija nastavnika

Konceptualizacije kompetencija nastavnika kada je reč o domenu obrazovanja veoma su raznorodne. Benks ističe značaj poznavanja karakteristika učenika, prilagođavanje stilova podučavanja stilovima učenja, ovladavanje sadržajima predmeta koje nastavnik predaje na visokom nivou kako bi bilo moguće povezivanje ovih sadržaja sa iskustvima učenika, veštine upravljanja odeljenjem i podsticanje saradnje, ali i razvijenu svest nastavnika o etičkim pitanjima vezanim za profesiju, a što omogućava da preispituju postojeću praksu (Banks, 2006). Navedene kompetencije neophodne su radi ostvarivanja dimenzija i ciljeva multikulturnog obrazovanja koje ovaj autor ističe kao značajne, a koje se odnose na integraciju sadržaja i njihovo povezivanje sa referentnim okvirima različitih kulturnih grupa, potom na naglašavanje konstrukcije znanja i razumevanja kako kulturno-istorijski kontekst utiče na proces naučnog istraživanja, pedagogiju pravednosti u formi diferencijacije i individualizacije koja omogućava ostvarivanje punih potencijala svakog učenika, smanjenje predrasuda prema „drugim" grupama i razvijanje osnažujuće školske kulture (Banks, 2006). Pomenute kompetencije udruženo doprinose ostvarivanju dimenzija multikulturnog obrazovanja.

Gejeva i Hauard izdvajaju šest osnovnih oblasti kompetencija nastavnika (Gay & Howard, 2000), kao što su razumevanje načina pisane i usmene komunikacije učenika iz različitih kulturnih grupa, poznavanje principa i ideologije multikulturnog obrazovanja, razvijanje opštih i specifičnih multikulturnih pedagoških veština, što omogućava da nastavnici prilagođavaju svoj stil podučavanja stilu učenja učenika, kompetencija za procenjivanje postignuća učenika iz različitih kulturnih grupa koja podrazumeva osmišljavanje adekvatnih i autentičnih načina za procenjivanje, uspostavljanje odnosa i saradnje sa kulturno različitim grupama, porodicama i zajednicom kao značajnim akterima u procesu obrazovanja, ali i svest o potrebi da nastavnik deluje kao agens promene u društvu (Gay & Howard, 2000). Pored navedenih kompetencija, isti autori ističu da bi trebalo da nastavnici poseduju znanja o kulturnim razlikama, odnosno razumevanje pojmova etniciteta i kulture različitih kulturnih grupa, a pre svega sopstvene.

Navedene konceptualizacije interkulturnih kompetencija nastavnika su heterogene i odražavaju pojedine aspekte uverenja, vrednosti i ciljeva, motivacione orijentacije i samoregulacije nastavnika, kao i dimenzije znanja (predmetnih sadržaja, pedagoških i psiholoških znanja, organizacionih znanja i znanja o načinima savetovanja učenika), što su ujedno četiri dimenzije opštijeg modela (COACTIVE model) nastavničkih kompetencija (Baumert & Kunter, 2013). Kako bi se konceptualizacija interkulturnih kompetencija nastavnika u većoj meri oslonila na opšti model nastavničkih kompetencija Petrovićeva i saradnici operacionalizovali su tri dimenzije ovog modela, izuzev dimenzije koja se odnosi na znanje (Petrović et al., 2016). Dimenzija koja se odnosi

na uverenja, vrednosti i ciljeve uključivala je indikatore koji se tiču uvažavanja kulturnih razlika, etnorelativističkog pogleda na svet, prihvatanja ciljeva interkulturnog obrazovanja i pozitivnih stavova prema uključivanju kulturno različitih učenika. Motivaciona dimenzija uključila je intrinzičku motivaciju kada je reč o interakciji sa kulturno različitima, doživljaj samoefikasnosti u ovom domenu i posvećenost socijalnoj pravdi. Konačno, dimenzija samoregulacije podrazumevala je fleksibilnost, emocionalnu samoregulaciju i toleranciju neizvesnosti (Petrović et al., 2016). Na osnovu konceptualizacije, konstruisani su i validirani instrumenti za merenje ove tri dimenzije interkulturalnih kompetencija nastavnika (Leutwyler et al., 2018; Petrović et al., 2016; Zlatković et al., 2017). Procena uverenja, vrednosti i ciljeva, motivacione orijentacije, kao i samoregulacije, može pružiti korisne smernice za koncipiranje obuka i pedagoških intervencija usmerenih na razvoj kompetencija nastavnika za suočavanje sa različitostima, a može se koristiti i za merenje ishoda i efikasnosti ovakvih obrazovnih napora.

Zašto je važno podržati razvoj interkulturalnih kompetencija nastavnika?

Interkulturno kompetentni nastavnici prilagođavaju način rada kulturnim razlikama učenika, o čemu se govori kao o kulturno responzivnom ili relevatnom podučavanju. Kulturno responzivno podučavanje je pristup obrazovanju koji prepoznaje i uzima u obzir značaj kulturnih razlika među učenicima oslanjajući se na pretpostavku da je učenje najefikasnije ukoliko u obrazovnom kontekstu uvažavamo kulturne razlike, socioekonomski status učenika, njihov maternji jezik (ili više njih) i drugo. Ove različitosti, iskustva i interesovanja učenika se uvažavaju u obrazovnom procesu (Bartulović & Kušević, 2016), odnosno nastavnici se na njih oslanjaju u procesu osmišljavanja nastavnih materijala, odabira izvora, nastavnih metoda i oblika rada. U okviru grupe pristupa koji naglašavaju značaj prilagođavanja škole učenicima i kulturnim razlikama među njima najuticajniji su oni koji se odnose na kulturno responzivno podučavanje ili kulturno relevantnu pedagogiju, a koji objedinjuju doprinose kritičke pedagogije i multikulturnog obrazovanja (Dover, 2013; Vavrus, 2008). Ukazuje se na to da su kulturno responzivni pristupi nedovoljno zastupljeni u praksi, što je delimično posledica pojednostavljenog načina na koji se razumeju – kao učenje o kulturnim razlikama i pojedinačnim kulturama u formi esencijalizovanih predstava o grupama, odnosno stereotipa, a bez suštinske rekonceptualizacije kurikuluma i razmatranja pitanja odnosa moći u društvu (Sleeter, 2012). Ladson-Bilingsova kulturno relevantno podučavanje određuje kao ono koje istovremeno naglašava akademsku uspešnost učenika uz razvijanje kulturne kompetentnosti i kritičke svesti i samosvesti (Ladson-Billings, 1995, 2012). U ovom pristupu kultura je sredstvo i posrednik učenja, a ne popis specifičnih sadržaja (Ladson-Billings, 1995), odnosno kultura posreduje u socijalnim interakcijama i razvijanju naučnih pojmova (Ladson-Billings, 1992). Kulturno responzivni pristupi se određuju i kao upravljanje različitim referentnim okvirima i korišćenje istih kao „filtera" za podučavanje akademskih znanja i veština, kao i za unapređivanje ličnog razvoja i razvoja društva (Gay, 2002; Gay & Kirkland, 2003). Pored sticanja činjeničnih znanja o kulturnim razlikama i kulturama, kulturno responzivno podučavanje obuhvata i kreiranje kulturno relevantnog kurikuluma, ali i formiranje zajednice onih koji uče, uspostavljanje saradničkih odnosa i prilagođavanje komunikacijskih stilova na celovit i usaglašen način (Gay, 2002).

Da bi bilo moguće organizovati obrazovanje na način koji je kulturno responzivan, neophodno je da nastavnici imaju relativno visok nivo interkulturne kompetentnosti. Ističe se da bi nastavnici trebalo da budu samosvesni, kritički nastrojeni i analitični u odnosu na svoju nastavnu praksu, odnosno promišljeni u vezi sa tim čemu, na koje načine i koga podučavaju (Gay & Kirkland, 2003). Mogućnost preispitivanja sopstvenih znanja i pretpostavki, uz identifikovanje i analiziranje sopstvenih „kulturnih iskrivljenja" (Gay, 2013), od izuzetnog su značaja za modelovanje interkulturno kompetentnog postupanja pred učenicima. Svojim ponašanjem, stavovima i pristupima poučavanju, nastavnici oblikuju način na koji učenici percipiraju i vrednuju različite kulture i identitete (Banks, 2009). Kada nastavnik demonstrira interkulturalne kompetencije u svom radu sa učenicima, učenici ih lakše prihvataju i primenjuju u svom životu, što doprinosi razvoju društva zasnovanog na toleranciji, razumevanju i međusobnom poštovanju (UNESCO, 2015).

Međutim, postoje indicije da nastavnici nemaju izrazito razvijene interkulturne kompetencije, ali i da su skloni da ih precenjuju. U istraživanjima koja su operacionalizovala interkulturne kompetencije nastavnika u skladu sa razvojnim modelom interkulturalne osetljivosti (Bennett, 1986; 2004) u različitim kontekstima, razvojna orijentacija nastavnika je u proseku u skladu sa tendencijom da se značaj kulturnih razlika umanjuje (stadijum minimiziranja razlika) (Álvarez Valdivia, & González Montoto, 2017; Dimitrijević, 2019; Dimitrijević et al., 2024; Cushner & Chang, 2015; DeJaeghere & Zhang, 2008; He et al., 2017; Jokić & Petrović, 2016; Mahon, 2009; Yuen & Grossman, 2007; Westrick & Yuen, 2007), dok opažaju svoju interkulturalnu osetljivost kao značajno višu i u skladu sa stadijumom prihvatanja kulturnih razlika (Álvarez Valdivia, & González Montoto, 2017; Dimitrijević, 2019; Dimitrijević et al., 2024; Cushner & Chang, 2015; DeJaeghere & Zhang, 2008; He et al., 2017; Mahon, 2009; Yuen & Grossman, 2007; Westrick & Yuen, 2007). U istraživanju na uzorku nastavnika iz kulturno heterogenih regiona u Srbiji svaki pojedinačni nastavnik je značajno precenjivao svoju interkulturnu osetljivost, dok su oni sa nižim skorovima više precenjivali svoju kulturnu osetljivost u odnosu na ispitanike sa višim skorovima (Dimitrijević et al., 2024). Drugim rečima, stepen precenjivanja je opadao sa porastom interkulturne osetljivosti i oni nastavnici koji su interkulturno najosetljiviji su ujedno i najskloniji objektivnoj samoproceni i samorefleksiji (Dimitrijević et al., 2024). Ovakvi nalazi upozoravaju na neophodnost usredsređivanja na identifikovanje onih nastavnika koji imaju veoma nisku interkulturnu kompetentnost i motivisanje za učestvovanje u različitim vidovima stručnog usavršavanja usmerenog na razvijanje ovih aspekata kompetentnosti, budući da oni sami neće imati doživljaj da im je ovakvo usavršavanje potrebno.

I druga istraživanja sprovedena u Srbiji koja su se oslanjala na samoprocenu interkulturne osetljivosti ili kulturalne inteligencije potvrđuju sklonost nastavnika da precenjuju svoju interkulturnu kompetentnost. Na primer, istraživanje o tome kako studenti koji se obrazuju da budu nastavnici razredne nastave procenjuju svoju interkulturalnu osetljivost pokazuje da većina njih smatra da poseduje visok (58.7%) ili veoma visok nivo (36%) ove kompetencije (Petrović & Zlatković, 2009). Slični rezultati dobijeni su i kada je ispitivana razvijenost kulturalne inteligencije kod nastavnika koji rade u osnovnim školama – većina ispitivanih nastavnika procenila je svoj nivo kulturne inteligencije kao visok (66,4%) ili veoma visok (22,4%) (Petrović,

2011). Dodatan problem je što pojedini nastavnici smatraju da im interkulturalne kompetencije nisu potrebne jer rade u kulturno homogenim školama u kojima nema učenika drugih nacionalnosti, što takođe govori o niskom stepenu njihove interkulturalne osetljivosti (Čekić Marković, 2016).

Mada zakonska regulativa u Srbiji prepoznaje važnost razumevanja kulturnih razlika među učenicima kao jednu od ključnih nastavničkih kompetencija (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, 2011), otvoreno je pitanje koliko je razvoj interkulturalnih kompetencija podržan kroz inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika. Prethodne analize studijskih planova i programa fakulteta koji obrazuju buduće razredne nastavnike pokazuju da se interkulturalno obrazovanje, kao predmet namenjen razvijanju interkulturalnih kompetencija nastavnika, realizuje samo na tri fakulteta u Srbiji: na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini i Pedagoškom fakultetu u Vranju, na nivou osnovnih akademskih studija, i na Pedagoškom fakultetu u Somboru, na nivou master akademskih studija (Zlatković & Petrović, 2016). Nešto više mogućnosti za sticanje interkulturalnih kompetencija nastavnici imaju tokom svog profesionalnog razvoja. Tako analiza akreditovanih programa stručnog usavršavanja nastavnika pokazuje da 38 programa potencijalno doprinosi razvoju interkulturalne kompetentnosti u celini ili pojedinih aspekata interkulturalne kompetentnosti (Petrović, 2016). Novija analiza, koja je imala za cilj da utvrdi koje paradigme interkulturalnog obrazovanja – konzervativna, liberalna ili kritička (Jenks et al., 2001) preovlađuju u inicijalnom obrazovanju nastavnika i njihovom profesionalnom razvoju (analizirano je 43 studijskih programa i 117 programa za profesionalni razvoj nastavnika koji se bave različitim aspektima interkulturalnog obrazovanja) pokazuje da većina kurseva koji se nude budućim nastavnicima, kao i programi za njihov profesionalni razvoj, spadaju u tzv. liberalni pristup (koji je prvenstveno orijentisan ka razvoju emocionalnih i motivacionih aspekata interkulturalne kompetentnosti), dok je kritički pristup (koji je više usmeren na razvoj interkulturalne osetljivosti jer priprema nastavnike da budu akteri društvenih promena kroz preispitivanje nepravde, represivnih praksi, privilegija i neravnoteže moći u društvu) značajno manje zastupljen (Vranješević et al., 2025).

Kako se može podržati razvoj interkulturalnih kompetencija nastavnika?

Razvoj interkulturalnih kompetencija ne može se pripisati isključivo prethodnim ličnim i profesionalnim iskustvima sa kulturnim različitostima, već obrazovanje i profesionalno usavršavanje ima značajnu ulogu u tom procesu. Nastavnici mogu uspešno podsticati razvoj interkulturalnih kompetencija kod učenika samo ako sami poseduju sposobnost uočavanja i prihvatanja različitosti, pozitivan stav prema sopstvenoj i drugim kulturama, kao i odgovarajuća znanja o kulturnim različitostima (Petrović & Jokić, 2016). Priprema nastavnika za rad u multikulturnom kontekstu i podsticanje razvoja njihovih interkulturalnih kompetencija podrazumeva različite moguće strategije.

Sistematski pregled istraživanja efekata različitih vidova unapređivanja interkulturne kompetentnosti nastavnika i studenata nastavničkih fakulteta između 2005. i 2020. godine ukazao je na to da su ključne karakteristike efikasnih načina unapređivanja interkulturne kompetentnosti: a) pristupi koji su kontekstualizovani i uronjeni u specifičnu školsku sredinu, odnosno uključuju i direktore, stručne saradnike i druge

zaposlene; b) pristupi koji neguju vođenu kritičku refleksiju nastavnika i budućih nastavnika u vezi sa njihovim kulturnim pristrasnostima koje mogu osujećivati kulturno responzivnu praksu; c) pristupi koji nisu usmereni isključivo na promenu eksplicitnih uverenja i stavova, već i na promenu ponašanja i postupanje nastavnika i budućih nastavnika (Romijin et al., 2021).

Budući nastavnici treba da budu u prilici da uče o pojmu kulture i kulturnim razlikama, ali tako da to učenje ne podstiče stereotipno sagledavanje sopstvene i drugih kulturnih grupa, već kritičko preispitivanje procesa koji uobličavaju stavove i uverenja nastavnika iz većinske kulturne grupe (Gay & Howard, 2000). Iskustva u različitim vidovima interkulturnog iskustvenog učenja u saradnji sa univerzitetskim nastavnicima koji su posvećeni osnaživanju interkulturnih kompetencija budućih učitelja i nastavnika (Macura & Dimitrijević, 2016a), kao i u vidu kroskulturnih terenskih iskustava u školskom kontekstu (Macura & Dimitrijević, 2016b), potencijalno mogu doprineti razvoju kritičke kulturne samosvesti budućih nastavnika i osnaživanju kada je reč o adekvatnoj individualizaciji nastave u kulturno heterogenom kontekstu. Ovakvi pristupi ujedno imaju pomenute karakteristike potencijalno efikasnih vidova podrške razvoju interkulturnih kompetencija – kontekstualizovanost, vođenu kritičku refleksiju i orijentaciju ka primeni (Romijin et al., 2021).

Univerzitetska nastava koja bi podsticala unapređivanje interkulturnih kompetencija budućih nastavnika bi trebalo da podrazumeva značajnije opterećenje studenata, ali i uspostavljanje odgovarajućih vidova saradnje univerziteta sa školama u lokalnoj zajednici kada je reč o organizaciji praktične nastave, značajno duži boravak budućih nastavnika u školama u saradnji sa selektovanim i kulturno responzivnim nastavnicima – mentorima, istraživanje načina rada i kurikuluma u uspešnoj školskoj praksi i posebno uspešnih nastavnika u multikulturnom kontekstu (Dimitrijević & Petrović, 2014). Potrebno je osnaživati nastavnike u pogledu razvijanja veštine refleksije i uspostavljanja refleksivne prakse (Radulović, 2011), odnosno ohrabrivati ih da uče analizirajući svoju praksu (Dimitrijević & Petrović, 2014).

Kako bi, međutim, bilo moguće da zadaci koje budući nastavnici realizuju u saradnji sa iskusnim i kulturno responzivnim mentorima budu adekvatne prilike za učenje i refleksiju, potrebno je da budu usklađeni sa nivoom interkulturne osetljivosti budućih nastavnika (Bennett, 2004; Dimitrijević & Petrović, 2014; Dimitrijević et al., 2024). Odnosno, Benetov model predstavlja vredan teorijski okvir za obrazovne intervencije usmerene ka razvoju interkulturalnih kompetencija, jer univerzitetskim nastavnicima olakšava konceptualizaciju, planiranje i realizaciju studijskih programa koji uzimaju u obzir različite stadijume u razvoju interkulturalne osetljivosti na kojima se nalaze budući nastavnici, kao i oblikovanje podsticajnog okruženja za učenje koje uključuje pažljivo izbalansiran odnos obrazovne podrške i izazova (videti Petrović, 2018).

Zaključak

U ovom radu ukazali smo na značaj interkulturalnih kompetencija sadašnjih i budućih nastavnika, posebno naglašavajući da samo nastavnici koji poseduju odgovarajuće interkulturalne kompetencije mogu doprineti razvoju odgovarajućih stavova, uverenja, motivacione orijentacije, znanja i veština u interkulturnoj interakciji kod svojih učenika.

Postojeći nalazi i teorijska razmatranja ukazuju na to da interkulturno osetljivi i kompetentni nastavnici mogu realizovati kulturno relevantno podučavanje i doprineti ostvarivanju značajnih ciljeva interkulturnog obrazovanja.

Nastavnici, međutim, imaju relativno nisku interkulturnu osetljivost, skloni su precenjivanju razvijenosti svojih interkulturnih kompetencija, ali i potcenjivanju značaja ovih kompetencija u školskoj praksi. Najmanje interkulturno senzitivni nastavnici su ujedno i najmanje objektivni procenjivači svojih interkulturnih kompetencija i posledično najmanje motivisani za usavršavanje u ovom domenu. Ukoliko uzmemo u obzir činjenicu da među učenicima koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju postoji značajan udeo onih čija potreba za dodatnom podrškom proizilazi upravo iz činjenice da su pripadnici manjinske kulturne grupe koja je u nepovoljnom društvenom položaju, kao i u nepovoljnoj poziciji u sistemu obrazovanja, jasno je da nedovoljno interkulturno kompetentni nastavnici neće doprineti njihovom potpunom uključivanju i ostvarivanju visokog kvaliteta obrazovanja za ove učenike.

Postojeći univerzitetski programi za obrazovanje budućih učitelja i nastavnika temu interkulturne kompetentnosti smeštaju na samu periferiju svojih kurikuluma, te su istoj u povoljnijem slučaju posvećeni pojedini izborni kursevi interkulturnog obrazovanja ili su, u manje povoljnim slučajevima, pojedini aspekti interkulturnog obrazovanja (npr. tema kultura ili kulturna razlika) „rasuti" u okviru programskih sadržaja različitih predmeta. Moglo bi se reći da je za kreatore kurikuluma za obrazovanje učitelja i nastavnika interkulturna kompetentnost budućih nastavnika takođe tema od niskog značaja, kao što je to slučaj i sa samim nastavnicima. Nije, stoga, iznenađujuće što ovakvi programi za obrazovanje nastavnika nisu iznedrili nastavnike koji su interkulturno kompetentni i motivisani da se usavršavaju u ovom domenu. U tom smislu, smatramo da svaka vrsta diskusije u vezi sa pitanjima inkorporiranja tema interkulturnog obrazovanja i kulturno responzivne pedagogije treba da počne od smeštanja ovih tema na centralnu poziciju, kroz preciziranje ishoda studijskih programa koji eksplicitno adresiraju ove teme, ali i preciziranje načina ostvarivanja ovih ishoda na sistematičan i celovit način. Ovo se može ostvariti kroz specifične obavezne kurseve interkulturnog i inkluzivnog obrazovanja koji bi nudili teorijsku osnovu i razumevanje interkulturnih kompetencija i kulturno relevantne pedagogije, ali i kroz druge pedagoške, psihološke i metodičke kurseve i praksu, što bi omogućilo sinhronizovanu primenu ovih opštih principa.

Moguće je da nisko vrednovanje značaja interkulturne kompetentnosti nastavnika, od strane samih nastavnika, ali i univerzitetskih nastavnika koji ih obrazuju, proizilazi iz prosečno niske interkulturne osetljivosti, odnosno nemogućnosti da opaze razlike, da im pripišu odgovarajuć značaj bez hijerarhijskog vrednovanja drugih grupa, da razumeju poreklo ovih razlika i da promišljaju svoju percepciju i pogled na svet kao kulturno oblikovan. Stoga je neophodno da obrazovanje i profesionalno usavršavanje budućih i sadašnjih nastavnika počne upravo od procene interkulturne osetljivosti univerzitetskog osoblja, nastavnika – mentora u školama, ali i interkulturne osetljivosti studenata nastavničkih fakulteta, te da svaki vid obuke treba da bude realizovan od strane interkulturno osetljivih univerzitetskih nastavnika, podržan od strane jednako osetljivih i odabranih nastavnika u školama – mentora, ali i prilagođen interkulturnoj osetljivosti onih koji ovu obuku pohađaju, odnosno diferenciran spram interkulturne osetljivosti polaznika.

Literatura

Álvarez Valdivia, I. M., & González Montoto, I. (2017). Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom? *International Journal of Inclusive Education*, *22*(5), 510–526. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298

Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education, Foundations, Curriculum, and Teaching*. Pearson Education.

Banks, J. A. (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley.

Bartulović, M., & Kušević, B. (2016). *Što je interkulturno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Centar za mirovne studije (CMS).

Baumert, J., Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, M., J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Mathematics Teacher Education: Vol. 8 Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers* (pp. 25–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_2

Bennett, M. J. (1986). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (pp. 27–70). University Press of America.

Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (pp. 1–34). Intercultural Press.

Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp. 62–77). Intercultural Resource Corporation.

Bennett, M. J. (2005). *Paradigmatic Assumptions of Intercultural Communication*. IDR Institute.

Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education, 20* (sup1), S1–S13. https://doi.org/10.1080/14675980903370763

Bennett, M.J. (2011). *A developmental model of intercultural sensitivity*. IDR Institute.

Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training 3rd ed.* (pp.147–165). SAGE Publications.

Chen, G.M., & Starosta, W. J. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human communication*, *1*(1), 1–16.

Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.

Cushner, K., & Chang, S. C. (2015). Developing intercultural competence through overseas student teaching: Checking our assumptions. *Intercultural Education*, *26*(3), 165–178. https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1040326

Čekić Marković, J. (2016). Osvrt na obuke "Interkulturalno obrazovanje i vaspitanje" koje su realizovane u projektu Razvionica - viđenje nastavnika i trenera. U D. S. Petrović, & T. Jokić (ur.), *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji - Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str. 71–75). Centar za obrazovne politike.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

DeJaeghere, J. G., & Zhang, Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: Professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education*, *19*(3), 255–268. https://doi.org/10.1080/14675980802078624

Delors, J. (1996). *Learning the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590

Dimitrijević, B. M. (2019). *Interkulturalna osetljivost i uverenja nastavnika o kulturnim razlikama u školskom kontekstu* (doktorska disertacija). NARDUS (123456789/12225)

Dimitrijević, B. (2024). Dijaloški self marginalizovanih učenika: ka rekonceptualizaciji „protivljenja" obrazovanju. *Uzdanica*, *21*(2), 249–266. https://doi.org/10.46793/Uzdanica21.2.249D

Dimitrijević, B., & Petrović, D.S. (2014). Pristupi i strategije za multikulturalno obrazovanje nastavnika– Iskustva Sjedinjenih Američkih Država. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, *46*(1), 69–90. https://doi.org/10.2298/ZIPI1401069D

Dimitrijević, B., Petrović, D.S., & Leutwyler, B. (2017). Implicitna uverenja nastavnika o učenicima romske i mađarske kulturne grupe. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, *49*(1), 55–76. https://doi.org/10.2298/ZIPI1701055D.

Dimitrijević, B., Petrović, D., Zlatković, B., & Starčević, J. (2024). Intercultural sensitivity of teachers in a culturally heterogeneous context in Serbia: Accepting cultural differences or overrating one's intercultural sensitivity?. *Studies in Teaching and Education*, *73*(3), 403–420. https://doi.org/10.5937/nasvas2403283D

Dover, A. G. (2013). Teaching for social justice: From conceptual frameworks to classroom practices. *Multicultural Perspectives*, *15(*1), 3–11. https://doi.org/10.1080/15210960.2013.754285

Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456–476). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, *53*(2), 106-116. https://doi.org/10.1177/0022487102053002003

Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, *43*(1), 48–70. https://doi.org/10.1111/curi.12002

Gay, G. & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21th century. *The Teacher Educator*, *36*(1), 1-16.. https://doi.org/10.1080/08878730009555246

Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, *42*(3), 181–187. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4203_3

Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations, 35*(4), 474–487. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.02.014

He, Y., Lundgren, K., & Pynes, P. (2017). Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education*, *66*, 147–157. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.012

Jokić, T., & Petrović, D. S. (2016). Interkulturalna osetljivost nastavnika i činioci uspešnog sprovođenja interkulturalnog obrazovanja u Srbiji. U D. S. Petrović, & T. Jokić (ur.), *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji – Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (pp. 128–154). Centar za obrazovne politike.

Ladson-Billings, G. (1992). Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory Into Practice*, *31*(4), 312–320. https://doi.org/10.1080/00405849209543558

Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, *34*(3), 159–165. https://doi.org/10.1080/00405849509543675

Ladson-Billings, G. (2012). Through a glass darkly: the persistence of race in education research & scholarship. *Educational Researcher, 41*(4), 115-120. https://doi.org/10.3102/0013189X12440743

Leutwyler, B., Mantel, C., Petrović, D.S., Dimitrijević, B., & Zlatković, B. (2014). Teachers' beliefs about intercultural education: Different levels of intercultural sensitivity in schooling and teaching. *Educational Research*, *5*(8), 280–289. http:/dx.doi.org/10.14303/er.2014.196

Leutwyler, B., Petrović, D. S., & Jokić, T. (2018). The structure of teacher-specific intercultural competence: Empirical evidence on the 'Beliefs, Values, and Goals' dimension. *Psihologija*, *51*(1), 107–126. https://doi.org/10.2298/PSI171005020L

Macura, S., & Dimitrijević, B. (2016a). Preparing student teachers for multicultural settings with Roma pupils in Serbia. In E. Messner, D. Worek & M. Peček (Eds.), *Teacher Education for Multilingual and Multicultural Setting*s, ENTEP Book (pp. 64–74). Leykam.

Macura, S., & Dimitrijević, B. (2016b). Cross-cultural field experience as a pre-service teacher preparation strategy for teaching Roma pupils in Serbia. *Journal of Contemporary Educational Studies*, *67*(2), 46–62.

Macura-Milovanović, S., & Peček, M. (2013). Attitudes of Serbian and Slovenian student teachers towards causes of learning underachievement amongst Roma pupils. I*nternational Journal of Inclusive Education*, *17*(6), 629–645. https://doi.org/10.1080/13603116.2012.703247

Mahon, J. (2009). Conflict style and cultural understanding among teachers in the western United States: Exploring relationships. *International Journal of Intercultural Relations*, *33*(1), 46–56. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.12.002

Mantel, C., Simić, N., Petrović, D., & Leutwyler, B. (2012). Notions of cultural differences amongst teacher education students in the Serbian and Swiss Context. In A. Baucal, & J. Radišić (Eds.), *Patchwork. Learning diversities: Conference proceedings of the EARLI conference* (pp. 183–190). Institute of Psychology.

OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. https://dx.doi.org/10.1787/b25efab8-en.

OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/d5f68679-en.

Petrović, D.S. (2006). Interkulturalno (ne)razumevanje. U D. Popadić (ured.), *Uvod u Mirovne studije – Drugi tom* (str. 67-87). Grupa MOST.

Petrović, D. S. (2010). To what extent do teachers perceive Roma discrimination in Serbian educational system. In M. Patricia (Ed.), *Intercultural education as project for social transformation – Linking theory and practice towards equity and social justice: Conference proceedings* (pp.156–172). INTER Network.

Petrović, D.S. (2011). How do teachers perceive their cultural intelligence?, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *11*, 276-280. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.076

Petrović, D. S. (2014). *Interkulturalna interakcija i razvoj interkulturalne osetljivosti*. Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju.

Petrović, D.S., (2016). Pregled akreditovanih programa stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti interkulturalnog obrazovanja u Srbiji. U D.S. Petrović, & T. Jokić (urednici), *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji - Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str. 88–111). Centar za obrazovne politike.

Petrović, D.S. (2018). Sticanje interkulturalnih kompetenicija u svetlu Razvojnog modela interkulturalne osetljivosti Miltona Beneta, *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, *9*(2), 27–44.

Petrović, D.S., & Jokić, T. (ured.). (2016). *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji - Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*. Centar za obrazovne politike.

Petrović, D.S., Jokić, T., & Leutwyler, B. (2016). Motivational Aspects of Teachers' Intercultural Competence: Development and Psychometric Evaluation of New Scales for the Assessment of Motivational Orientation. *Psihologija*, *49*(4), 393–413. https://doi.org/10.2298/PSI1604393P

Petrović, D., Leutwyler, B., Zlatković, B., Mantel, C. & Dimitrijević, B. (2013). *Teachers' Intercultural Sensitivity. An Aproach for Teacher Education*. Plutos.

Petrović, D.S., & Zlatković, B. (2009). Intercultural Sensitivity of Future Primary School Teachers. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, M. Kysilka, & J. Ogunleye (Eds.), *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion and Child Psychology* (Volume 7, pp. 121-128). Bureau for educational services.

Petrović, D. S., Zlatković, B., Jokić, T., Erić, M., Dimitrijević, B., & Leutwyler, B. (2016). Competences for Intercultural Education: Conceptualization and Empirical Findings. In C. Pracana, & M. Wang (eds.), *International Psychological Applications Conference and Trends (InPACT)* (pp. 355–359). The World Institute for Advanced Research and Science (WIARS).

Pravilnik o standardima kompentencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 5/2011.

Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu.

Republički zavod za statistiku (2022). *Nacionalna pripadnost: Podaci po opštinama i gradovima*. Retrieved from https://publikacije.stat.gov.rs/G2023/Pdf/G20234001.pdf

Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and teacher education*, *98*, 103236. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236

Simić, N., & Vranješević, J. (2019). Refugee children in formal education in Serbia – Multi-perspective views on challenges and good practices. In K. Górak-Sosnowska, M. Pachocka & J. Misiuna (Eds.), *Muslim minorities and the refugee crisis in Europe* (pp. 135–147). SGH publishing house, SGH Warsaw school of economics.

Sleeter, C. E. (2012). Confronting the Marginalization of Culturally Responsive Pedagogy. *Urban Education*, 47(3), 562–584. https://doi.org/10.1177/0042085911431472

Starčević, J. S. (2018). *U potrazi za suštinom individualnih razlika u interkulturnoj interakciji*. Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

UNESCO (2015). Rethinking Education: Towards a Global Common Good? Paris: UNESCO.

Vavrus, M. (2008). Culturally Responsive Teaching. In T. L. Good (Ed.), *21st Century Education: A Reference Handbook*, Volume 2 (pp. 49–57). SAGE Publications.

Vranješević, J., Simić, N. & Petrović, D.S. (2025). Intercultural Education and Teacher Professional Development in Serbia: Between Tolerance and Transformation Paradigm, In P. Genkova, M. Flynn, M. Morley, & M. Rašticová (Eds.) *Handbook of Diversity Competence: European Perspectives*, (Chapter 23). Springer International Publishing.

Westrick, J. M., & Yuen, C. Y. M. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: A comparative study with implications for professional development. *Intercultural Education*, *18*(2), 129–145. https://doi.org/10.1080/14675980701327247

Yuen, C. Y. M., & Grossman, D. L. (2009). The intercultural sensitivity of student teachers in three cities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *39*(3), 349–365. https://doi.org/10.1080/03057920802281571

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2023). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon, 6/2020, 129/2021 i 92/2023.

Zlatković, B., i Petrović, D. S. (2016). Interkulturalno obrazovanje budućih učitelja u Srbiji. U D.S. Petrović i T. Jokić (ur.), *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji – Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str.128–154). Centar za obrazovne politike.

Zlatković, B., Petrović, D.S, , Erić, M., Leutwyler, B. & Jokić, T. (2017). Self-Regulatory Dimension of Teachers' Intercultural Competence: Development and Psychometric Evaluation of New Scales. *Psihološka istraživanja*, *20*(2), 199–120. https://doi.org/10.5937/PsIstra1702199Z

Žegarac, N., Perišić, N., Burgund Isakov, A., Lončarević, K., & Marković, V. (2021). *Zaštita dece u migracijama: Pristup zasnovan na pravima*. Univerzitet u Beogradu, Fakultet političkih nauka.

Abstract
The paper explores the critical role of intercultural competencies in teaching practices, analyzed through two complementary theoretical frameworks: Milton Bennett's Developmental Model of Intercultural Sensitivity and the concept of culturally responsive teaching. Intercultural competencies are essential for fostering inclusive, equitable, and supportive educational environments, particularly in contemporary societies marked by increasing cultural diversity. The introduction emphasizes the urgency of developing intercultural competencies in response to global and local cultural heterogeneity. Drawing on frameworks such as the Council of Europe's principles of education and the PISA dimensions of global competence, the study situates intercultural competencies as foundational to navigating modern societal challenges. These competencies encompass not only effective communication and behavior across cultural boundaries but also the ability to engage with issues of cultural significance, appreciate diverse worldviews, and act toward sustainable development. The paper defines intercultural competencies broadly as the ability to communicate and behave effectively and appropriately in interactions with individuals from different cultural backgrounds (Deardorff, 2006; Fantini, 2009). A key component of these competencies is intercultural sensitivity, described as the ability to perceive, understand, and appreciate cultural differences (Bennett, 1998, 2005). The paper argues that while Bennett's model and other general frameworks of intercultural competence were not initially designed for the field of education, they provide valuable insights for refining conceptualizations of teacher-specific competencies. These insights can inform intercultural education goals, including fostering inclusive teaching practices and addressing systemic barriers faced by students from marginalized groups. The paper critically examines the state of teachers' intercultural competencies, highlighting widespread challenges. Teachers often lack well-developed intercultural skills yet overestimate their capabilities in this domain. This gap underscores the necessity of intentional, targeted strategies to support the development of intercultural competencies in both in-service and pre-service teachers. The ability to reflect on cultural biases and translate positive attitudes into effective actions is emphasized as a prerequisite for fostering similar competencies in students. The discussion section outlines strategies for developing teachers' intercultural competencies. Effective approaches include embedding teacher preparation programs in local school contexts, fostering critical reflection on cultural biases, and emphasizing practical application. University courses should incorporate a robust workload, extended school placements, and collaboration with culturally responsive mentors. These mentors play a crucial role in guiding future teachers as they learn about inclusive teaching methods and curricula. Importantly, practical training and reflection activities must align with the teachers' existing levels of intercultural sensitivity to ensure meaningful learning opportunities. The concluding section argues for systemic reforms in teacher education programs to better integrate intercultural competency development. Collaboration between universities and schools, including partnerships with culturally responsive educators, is essential. Additionally,

teacher preparation programs should prioritize practical experiences that enable future teachers to observe and apply effective practices in multicultural educational contexts. This paper contributes to the discourse on intercultural education by offering theoretical insights and practical recommendations for enhancing teacher training. It underscores the necessity of equipping teachers with the competencies needed to navigate cultural diversity, address systemic barriers, and foster inclusive educational practices.

Keywords: Intercultural competence; Teachers; Developmental Model of Intercultural Sensitivity - DMIS; Culturally responsive teaching; Pre-service teacher education

A sokszínűség elfogadása: Interkulturális kompetencia a tanári gyakorlatban

Absztrakt
A tanulmány az interkulturális kompetenciák kritikus szerepét vizsgálja a tanítási gyakorlatban, két egymást kiegészítő elméleti kereten keresztül elemezve: Milton Bennett interkulturális érzékenységfejlődési modellje és a kulturálisan érzékeny tanítás koncepciója alapján. Az interkulturális kompetenciák elengedhetetlenek a befogadó, méltányos és támogató oktatási környezetek kialakításához, különösen a mai társadalmakban, amelyeket egyre nagyobb kulturális sokszínűség jellemez. A bevezető rész hangsúlyozza az interkulturális kompetenciák fejlesztésének sürgősségét a globális és helyi kulturális heterogenitás fényében. A tanulmány az Európa Tanács oktatási alapelvei és a PISA globális kompetencia dimenziói mentén helyezi el az interkulturális kompetenciákat, amelyek alapvetőek a modern társadalmi kihívások kezelésében. Ezen kompetenciák magukban foglalják nemcsak a hatékony kommunikációt és viselkedést kulturális határokon átívelően, hanem a kulturális jelentőségű kérdések iránti érzékenységet, a különböző világnézetek értékelését és a fenntartható fejlődés érdekében tett cselekvéseket is. A tanulmány széles értelemben definiálja az interkulturális kompetenciákat, mint a különböző kulturális háttérrel rendelkező egyénekkel való hatékony és megfelelő kommunikációs és viselkedési képességet (Deardorff, 2006; Fantini, 2009). E kompetenciák kulcsfontosságú eleme az interkulturális érzékenység, amelyet Bennett (1998, 2005) a kulturális különbségek észlelésének, megértésének és értékelésének képességeként határoz meg. A tanulmány rámutat arra, hogy bár Bennett modellje és más általános interkulturális kompetencia-keretek nem kifejezetten az oktatás számára készültek, értékes betekintést nyújtanak a tanárok kompetenciáinak pontosabb meghatározásához. Ezek az elméleti alapok segíthetnek az interkulturális oktatási célok kialakításában, beleértve a befogadó tanítási gyakorlatok támogatását és a marginalizált csoportokból származó tanulók előtt álló rendszerszintű akadályok kezelését. A tanulmány kritikus elemzést nyújt a tanárok interkulturális kompetenciáinak állapotáról, kiemelve az elterjedt kihívásokat. A tanárok gyakran nem rendelkeznek kellően fejlett interkulturális készségekkel, miközben túlértékelik saját képességeiket ezen a területen. Ez a szakadék rámutat a szándékos, célzott stratégiák szükségességére, amelyek támogatják az interkulturális kompetenciák fejlesztését mind a pályakezdő, mind a már gyakorló tanárok körében. A kulturális előítéletek tudatosítása és a pozitív attitűdök hatékony cselekvéssé alakítása kulcsfontosságú előfeltétele annak, hogy a tanárok diákjaikat is hasonló kompetenciák elsajátítására ösztönözzék. A vita szekció olyan stratégiákat mutat be, amelyek elősegítik a tanárok interkulturális kompetenciáinak fejlődését. Hatékony megközelítések közé tartozik a tanárképző programok helyi iskolai környezetbe való beágyazása, a kulturális előítéletekkel való kritikai reflexió ösztönzése, valamint a gyakorlati alkalmazás hangsúlyozása. Az egyetemi kurzusoknak megfelelő tananyagot, hosszabb iskolai gyakorlatokat és kulturálisan érzékeny mentorokkal való együttműködést kell biztosítaniuk. Ezek a mentorok kulcsszerepet játszanak a leendő tanárok irányításában, miközben megismerkednek a befogadó oktatási módszerekkel és tantervekkel. Fontos, hogy a gyakorlati képzés és a reflexiós tevékenységek összhangban legyenek a tanárok meglévő interkulturális érzékenységi

szintjeivel, hogy biztosítsák a valódi tanulási lehetőségeket. A tanulmány záró része amellett érvel, hogy a tanárképzési programok rendszerszintű reformjára van szükség az interkulturális kompetenciák fejlesztésének hatékonyabb integrálása érdekében. Az egyetemek és iskolák közötti együttműködés, beleértve a kulturálisan érzékeny oktatókkal való partnerséget, elengedhetetlen. Ezen túlmenően a tanárképzési programoknak prioritásként kell kezelniük azokat a gyakorlati tapasztalatokat, amelyek lehetővé teszik a leendő tanárok számára, hogy megfigyeljék és alkalmazzák a multikulturális oktatási környezetben bevált módszereket. Ez a tanulmány hozzájárul az interkulturális oktatás diskurzusához, elméleti betekintéseket és gyakorlati ajánlásokat kínálva a tanárképzés fejlesztésére. Kiemeli annak szükségességét, hogy a tanárokat fel kell készíteni a kulturális sokszínűség kezelésére, a rendszerszintű akadályok leküzdésére és az esélyegyenlőségi oktatási gyakorlatok előmozdítására.

Kulcsszavak: interkulturális kompetencia, tanárok, interkulturális érzékenységfejlődési modell - DMIS, kulturálisan érzékeny tanítás, tanárképzés

316.4.051.6-053.6
077:37.017.1

Uloga digitalnih medija u razvoju identiteta i društvenih identifikacija kod mladih u multikulturalnom svetu[11]

Ana Đorđević[12] i Rodoljub Jovanović
Univerzitet u Beogradu, Institut za filozofiju i društvenu teoriju

Sažetak

U digitalnom dobu, lični identitet i društvene identifikacije mladih oblikuju se u hibridnom ekosistemu koji objedinjuje interakcije uživo i one posredovane digitalnim medijima. Ovaj rad istražuje ulogu digitalnih medija u razvoju identiteta adolescenata, naglašavajući kako društvene mreže pružaju nove resurse za istraživanje, izražavanje i stabilizaciju identitetskih pozicija. Iako digitalni prostor nudi mogućnosti za istraživanje sebe, povezivanje s vršnjacima i društvenu participaciju, istovremeno postavlja izazove poput socijalnog poređenja, virtuelnog nasilja i digitalne zavisnosti. Poseban naglasak stavljen je na društvene medije kao dominantne platforme u svakodnevnom životu mladih, koje ne samo da omogućavaju lično izražavanje, već i oblikuju kolektivne identifikacije kroz interakciju sa globalnim i lokalnim digitalnim zajednicama. Istraživanja pokazuju da mladi koriste digitalne medije za izgradnju i predstavljanje identiteta kroz multimodalne izraze, dok su etničke, rodne i kulturne identifikacije podložne dinamičnim promenama i uticaju digitalnog angažmana. Rad takođe razmatra multikulturalni i interkulturalni okvir, istražujući kako digitalni prostori omogućavaju transnacionalnu povezanost, ali i potencijalno osnažuju društvene polarizacije. Kroz analizu lokalnog konteksta Srbije, diskutuje se o specifičnim izazovima mladih u oblikovanju identiteta u postkonfliktnom društvenom okruženju i ulozi digitalnih platformi u formiranju kolektivnih pripadnosti. Konačno, rad ukazuje na potrebu za razvojem digitalne pismenosti i strategija za podršku mladima u navigaciji digitalnim okruženjima kako bi se podstakla kritička participacija, smanjili rizici i obezbedili resursi za zdrav razvoj identiteta u multikulturalnom svetu.

Ključne reči: digitalni mediji, identitet adolescenata, društvene mreže, multikulturalizam i interkulturalizam, kolektivne identifikacije

[11] Ovaj rad realizovan je uz podršku Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije prema Ugovoru o realizaciji i finansiranju naučnoistraživačkog rada broj 451-03-136/2025-03/ 200025.

[12] Kontakt: ana.djordjevic@ifdt.bg.ac.rs

Uvod

Nije teško zamisliti tinejdžera koji je toliko uvučen u virtuelni svet svog pametnog telefona da nas ne čuje kad ga pozovemo. U tim situacijama obično pomislimo da je odsutan, nezainteresovan za *sada i ovde,* da se nalazi negde drugde i bavi nečim što odvlači njegovu pažnju od realnog sveta, sveta u kome se dešavaju interakcije uživo. Ipak, ako tako mislimo i danas, pre će biti da smo mi isključeni, jer fizički i virtuelni svet za današnje tinejdžere više nisu funkcionalno odvojeni (Granic et al., 2020). Nove tehnologije transformišu živote ljudi u tolikoj meri da postaje izazovno misliti o ljudskoj subjektivnosti izvan tehnološkog okvira. Još od prošlog veka sprovedene su mnoge studije o ulozi medija u oblikovanju ljudske subjektivnosti, međutim, one su se ranije više odnosile na tradicionalne masovne medije poput televizije i radija. Od početka 21. veka, a posebno nakon 2007. godine,[13] sve veći naglasak se stavlja na transformativnu ulogu interneta i digitalnih medija u životima ljudi i njihovim odnosima (npr. Allen et al., 2014).

Praktično od kada se rode, savremena deca i adolescenti obitavaju u jednom hibridnom ekosistemu, integrisanom prostoru sastavljenom od virtuelnih interakcija i interakcija uživo, koji postoji pre njih i koji urasta u sam proces njihovog društvenog, emocionalnog i kognitivnog razvoja (Granic et al., 2020; Pérez-Torres, 2024). Ipak, neke studije pokazuju da adolescenti zadržavaju osećaj da između virtuelnog i fizičkog sveta postoji razlika, te da prvi ne može nadomestiti drugi, u kome postoji nezamenljiva osetna realnost odnosa sa drugima: mirisi, ukusi, dodiri i pogledi koji ne mogu biti digitalno enkodirani (Van Der Merwe, 2017). Mladi su vešti u korišćenju različitih alata istovremeno (engl. *multitasking*) (Teo, 2013), pa se u literaturi govori o važnosti „ekonomije pažnje", prema kojoj se novi, hiperpersonalizovani, brzi i kratki sadržaji primarno zabavnog karaktera, koji se neprekidno smenjuju, takmiče sa tradicionalnim, sporijim i dubljim procesima rešavanja problema – i odnose pobedu (Hamilton et al., 2023; Shankleman et al., 2021). Među mnogim vrstama digitalnih medija posebnu pažnju u istraživanjima razvoja kod adolescenata zadobijaju takozvani *društveni mediji* (engl. *social media*),[14] koji ujedno predstavljaju omiljene aktivnosti za adolescente, pored žive interakcije sa vršnjacima (Eleuteri et al., 2017).

Danas se adolescentima smatraju mladi između 10. i 24. godine, pri čemu je donekle pomerena gornja granica usled društvenih faktora koji odlažu životne zadatke poput stalnog posla, stabilnog partnerstva i roditeljstva (Sawyer et al., 2018). Koherentan i stabilan identitet, autonomija od roditelja i prihvatanje i uvažavanje među vršnjacima se konvencionalno smatraju ključnim razvojnim zadacima u adolescenciji (v. Granic et al., 2020).

[13] Neki istraživači smatraju ovu godinu prekretnom zbog početka korišćenja pametnih telefona (npr. Granic et al., 2020), dok drugi uzimaju 2006. kao prelomnu jer je tada Fejsbuk postao dostupan javnosti (Spies Shapiro & Margolin, 2014). U svakom slučaju, razvojne studije nakon 2010. godine smatramo relevantnim.

[14] Društveni mediji su onlajn platforme koje omogućavaju korisnicima da kreiraju sadržaj, dele ga sa drugim korisnicima i sarađuju sa njima, što uključuje društvene mreže (engl. *social networking sites*), blogove, aplikacije za deljenje slika i videa, a u poslednje vreme i aplikacije za instant poruke (Kuss & Griffiths, 2017). Time su obuhvaćeni Fejsbuk, Instagram, Snepčet, Jutjub, Votsap itd.

Razvoj identiteta ne prati linearan i normativan put, već se odvija kao kontinuiran proces zavisan od kontekstualnih faktora, pa se i digitalni mediji smatraju novim kontekstom koji nudi resurse za istraživanje i učvršćivanje posvećenosti identitetskim pozicijama (Mannerström et al., 2018). Studije medijske socijalizacije koje ispituju kako izloženost medijima utiče na psihičko funkcionisanje i ponašanje, te kako oblikuje predstave o socijalno poželjnom ponašanju, sugerišu da su mladi danas izloženi medijskim slikama i porukama sto puta više od prethodnih generacija, te da je potreban integrativan, kontekstualan i teorijski potkovan pristup izučavanju dinamike odnosa između onlajn i oflajn života (V. N. Adams-Bass et al., 2014; V. Adams-Bass & Stevenson, 2012; Dredge & Schreurs, 2020; Pérez-Torres, 2024). Pandemija virusa kovid-19 intenzivirala je upliv digitalnih medija u svakodnevni život toliko da se više ne govori u statistikama (koliko dece i adolescenata ima naloge na društvenim mrežama, koliko vremena provode pred ekranom), već se smatra da gotovo *svi* mladi danas svakodnevno koriste različite tehnologije i da su društveni mediji primarni alat za međusobno povezivanje, održavanje odnosa i istraživanje identiteta (Hamilton et al., 2023; Sidoti, 2024).

Uloga digitalnih medija u razvoju adolescenata

Istraživanja o ulozi digitalnih medija u oblikovanju razvoja adolescenata i mladih uopšte relativno su novijeg datuma. Prethodnih petnaest godina većina studija fokusirala se na potencijalne koristi i rizike za blagostanje i mentalno zdravlje adolescenata (prema Spies Shapiro & Margolin, 2014),[15] dok se tek u poslednjoj deceniji dublje istražuje kako digitalni mediji oblikuju psihosocijalni razvoj adolescenata (npr. Senekal et al., 2023). Generalno se kritikuju studije koje koriste jednostavne mere poput vremena provedenog pred ekranom i upućuje se na značaj kontekstualnih studija koje su dobro poduprte teorijom (Granic et al., 2020). Na osnovu uvida u pregledne studije na ovu temu, većina istraživanja je rađena u zemljama anglosaksonskog područja (dakle, u razvijenim zemljama) (Dredge & Schreurs, 2020; Senekal et al., 2023; Shankleman et al., 2021), uz nekoliko izuzetaka, poput studija sprovedenih u Južnoj Africi (Van Der Merwe, 2017) i Litvaniji (Sebre & Miltuze, 2021).

Razvojne studije upućuju na to da je važno uzeti u obzir interakciju između razvojnih zadataka u adolescenciji i digitalnih alatki koje mogu posredovati u uspešnom savladavanju ovih zadataka. U skladu s tim, istraživanja pokazuju da mladi najviše i koriste društvene medije za otvaranje, upoznavanje, povezivanje i održavanje postojećih odnosa (Michikyan & Suárez-Orozco, 2016), i to kroz komunikaciju, samopredstavljanje i kreativnost, konzumiranje informativnog i zabavnog sadržaja, kupovinu i prodaju, učenje i obrazovanje, globalnu interakciju i kulturnu razmenu (Sumadevi, 2023). Digitalni mediji integrisani su u pejzaž svakodnevnog života mladih, podupirući njihove napore da istraže ko su i kakav je njihov odnos sa svetom oko sebe. Različite digitalne alatke koje se smatraju kulturnim resursima dopuštaju i uskraćuju određene mogućnosti za istraživanje sopstvenog identiteta kroz svrhovitu upotrebu značenja u digitalnim

[15] Mnoge studije ukazuju da preterano korišćenje društvenih medija kod adolescenata može doprineti razvoju problema mentalnog zdravlja, poput anksioznosti, depresivnosti i suicidalnosti, zbog visoke izloženosti kulturi kompetitivnosti, društvenom poređenju, kao i virtuelnom nasilju (Best et al., 2014; Hur & Gupta, 2013; Shankleman et al., 2021).

praksama (Michalovich, 2021). Digitalno učešće mladih i njihova upotreba ovih alatki u interakciji odlikuje se višestrukim modalitetima (engl. *multimodality*); ona nije samo tekstualna već i vizuelna, auditivna, prostorna, gestovna. Mladi koriste digitalne alate (slike, video, zvuk) kako bi odigravali i isprobavali različite vrste identitetskih pozicija, istupajući iz zadatosti fizičkog života (Van Der Merwe, 2017). Ova upotreba konstitutivna je za njihove identitete upravo zbog toga što podstiče njihov razvoj kroz istraživanje i eksperimentisanje, pre nego što se osoba posveti bilo kojoj od mogućih pozicija i formira stabilnu sliku o sebi.

Dinamika istraživanja sopstvenog identiteta[16] posredstvom društvenih medija

Još od početka veka ističe se da je internet mesto obilato prilikama za istraživanje identiteta kroz različite strategije predstavljanja sebe, najčešće kroz isticanje pozitivnih osobina (Pérez-Torres, 2024; P. M. Valkenburg et al., 2005). U međuvremenu, pojava društvenih medija uvodi nove mogućnosti za kreiranje i izražavanje raznih aspekata stvarnih, idealnih, izmenjenih i lažnih identiteta, kao i za višestruku pripadnost grupama (Michikyan & Suárez-Orozco, 2016). Razvijanje digitalnih veština pruža prilike koje dinamično utiču na sliku o sebi, preferencije i izbor budućih pravaca u životu (Mannerström et al., 2018). S obzirom na velike emocionalne fluktuacije kod adolescenata i činjenicu da je i istraživanje identiteta emocionalno impregniran proces, „mora biti donekle utešno znati da postoje – anonimni ili manje anonimni – onlajn prostori koji im omogućavaju da konstruišu narativ o sebi koji daje smisao i značenje, neki red njihovim složenim životima" (Michikyan & Suárez-Orozco, 2016, p. 412).

Lični identitet

Čvorište psihosocijalnog razvoja identiteta adolescenata posredstvom društvenih medija nalazimo u tenziji između naizgled divergentnih potreba za ličnom autonomijom i distinktivnošću, sa jedne strane, i za povezivanjem, pripadanjem, prihvaćenošću od strane drugih, sa druge (Granic et al., 2020; Spies Shapiro & Margolin, 2014). Ova tenzija se ogleda u zavisnosti procesa istraživanja identiteta od situacija *frustracije i podrške* iskazivanju autentičnosti, samopouzdanja i posebnosti, posredovanih društvenim medijima (Shankleman et al., 2021), a sledi iz pretpostavke o društvenoj konstruisanosti i uslovljenosti identiteta. Razne studije upućuju da mladi téže da istražuju svoje individualizovane identitete, da žele da se istaknu, budu drugačiji, ali i da se mnogi od njih pretvaraju da su neko drugi onlajn, što je omogućeno anonimnošću i idiosinkratičnom upotrebom karaktera, emodžija, avatara i drugih semiotičkih sredstava (P. Valkenburg & Peter, 2008; Van Der Merwe, 2017). Generalno, rani adolescenti i oni sa manje jasnom slikom o sebi više eksperimentišu sa onlajn identitetima i upoređuju se s drugima (P. M. Valkenburg et al., 2005; Yang et al., 2018). Neki autori ističu da se

[16] Ovde i u nastavku teksta pod „istraživanjem identiteta" ne mislimo na naučno bavljenje ovom temom nego na razvojni proces *eksploracije i eksperimentacije*, koji prethodi zrelom, stabilnom i koherentnom osećaju identiteta koji se ogleda u *posvećenosti* određenim vrednostima, interesovanjima, ulogama i subjekt-pozicijama (Erikson, 1976).

samim tim, paradoksalno, *manje* aktivno angažuju u prevazilaženju tzv. krize identiteta i konfuzije u vezi sa sopstvenim ulogama, a da adiktivna tendencija upotrebe interneta može voditi ka impulsivnosti i sužavanju vizije budućnosti (Hur & Gupta, 2013). Eriksonijanske studije identiteta upućuju na to da digitalne tehnologije i kompetencije mogu da podstaknu pozitivni razvoj identiteta (Mannerström et al., 2018; Sebre & Miltuze, 2021). Dok adolescenti u statusu istraživanja identiteta i oni sa informacionim stilom procesuiranja identiteta[17] imaju najbolje digitalne veštine, adolescenti u difuznom i ruminativnom statusu identiteta, te oni sa difuzno izbegavajućim stilom procesuiranja, skloniji su preteranoj upotrebi interneta. Navedene nalaze autori tumače na različite načine. Dok jedni takvu upotrebu interneta razumeju kao emocionalno investiranu strategiju prevladavanja i prevazilaženja razvojne krize (Mannerström et al., 2018), drugi vide kao maladaptivnu strategiju prevladavanja (Sebre & Miltuze, 2021). U svakom slučaju, lažno predstavljanje na internetu može imati negativne posledice po adolescente, kao što je nisko samopouzdanje i socijalna anksioznost (Twomey & O'Reilly, 2017).

Pregledne studije kvantitativnih i kvalitativnih radova ukazuju na dva glavna aspekta istraživanja identiteta u digitalnom svetu. Jedan se tiče dinamike samootvaranja, tj. deljenja ličnih sadržaja i dobijanja povratne informacije od poznate i anonimne onlajn publike, a drugi mogućnosti refleksije o podeljenim informacijama o sebi. Adolescenti smatraju da onlajn interakcije bolje pogoduju samootvaranju nego interakcije uživo i da mogu poslužiti kao njihova proba, što znači da se informacija o sebi koja će se deliti prilagođava zamišljenoj publici, kroz čiju se reakciju istražuje sopstveni identitet (Pérez-Torres, 2024; Spies Shapiro & Margolin, 2014). Pozitivna reakcija publike, pokazuje se, može imati pozitivne efekte na sliku o sebi kod adolescenata i pospešiti samopouzdanje (Shankleman et al., 2021). Druge studije takođe potvrđuju konstitutivni značaj statusa, komentara, emodžija, lajkova i sl. za održavanje i jačanje društvene i emocionalne podrške kod mladih (Manago et al., 2012). S druge strane, javna orijentisanost društvenih mreža, (polu)trajna izloženost privatnih informacija, socijalno poređenje i praktično nepostojanje sankcija mogu učiniti adolescente ranjivijim za društvenu evaluaciju, osudu i virtuelno nasilje i imati negativni efekat na njihov psihosocijalni razvoj (Allen et al., 2014; Pérez-Torres, 2024; Senekal et al., 2023). Dugoročni efekti ovih uticaja na razvoj identiteta, uključujući završetak perioda istraživanja i stabilizaciju slike o sebi, nisu jasni, ali to u svakom slučaju zavisi od interakcije između njihovih oflajn i onlajn društvenih života, te kvaliteta društvenih odnosa (Allen et al., 2014; Dredge & Schreurs, 2020).

Drugi aspekt istraživanja sopstvenog identiteta u onlajn okruženju tiče se naglašenih mogućnosti koje društveni mediji pružaju za *refleksiju* o podeljenim informacijama o sebi i njihovoj autentičnosti (Shankleman et al., 2021). Brojne digitalne alatke (statusi, komentari, lajkovi), oivičene multimedijalnim formatom (slika, emodži, video, tekst), dopuštaju svesno kreiranje, ali i menjanje podeljenog sadržaja i njegovo

[17] U pitanju su dve struje empirijskih istraživanja različitih aspekata razvoja identiteta: dok se jedni bave statusima, drugi se bave stilovima procesuiranja identiteta. Smatramo da je status *istraživanja* identiteta (Mannerström et al., 2018) pandan *informacionom* stilu procesuiranja identiteta (Sebre & Miltuze, 2021). Ovi prvi aktivno tragaju za identitetskim opcijama i teže održavanju budućih posvećenosti, dok ovi drugi tragaju za relevantnim informacijama, istražuju i porede informacije pre nego što odluče kojim vrednostima i uverenjima da se posvete.

prilagođavanje trenutnom raspoloženju, kapacitetima, osećanjima u vezi sa sobom. Momentalnost digitalne interakcije i kratkotrajni digitalni sadržaji (npr. 24-časovni *stori* na Instagramu) deluju uzurpirajuće na osećaj identiteta, sprečavajući refleksiju o njegovom kontinuitetu kroz vreme, dok sa druge strane, postoje digitalne alatke koje adolescentima upravo omogućavaju da prate kontinuitet svog digitalnog otiska (npr. *On this day* opcija na Fejsbuku), vraćajući se na prethodne postove i promišljajući o sopstvenom napretku i promenama (Granic et al., 2020). Digitalna infrastruktura povremeno daje veći prostor razvoju povezivanja i zajedništva s drugima, a povremeno podstiče autonomiju kroz podržavanje kreiranja individualizovanih profila. U svakom slučaju, zdrav razvoj identiteta adolescenta podrazumeva slaganje disparatnih, vremenski distribuiranih, fragmentiranih i nekoherentnih digitalnih tragova u jednu promenljivu ali stabilnu priču o sebi koja je ipak najviše pod uticajem autorstva same osobe (Granic et al., 2020).

Povećana globalna mobilnost i neometana, trenutna razmena informacija u različitim semiotičkim modalitetima upućuju na važnost *transnacionalnosti*, prevazilaženja postojećih nacionalnih, geografskih, strukturnih i drugih barijera u povezivanju (Michalovich, 2021). Nadalje upućuje i na potrebu da se kolektivne pripadnosti i identifikacije kod mladih ne posmatraju isključivo u ključu postojećih etničkih, rasnih, nacionalnih podela, koje su izrazito promenljive kako u svetu, tako i za adolescente u procesu razvoja. Neke relativno skorašnje studije sugerišu da nema dovoljno istraživanja koja produbljuju problem formiranja identiteta adolescenata posredstvom društvenih medija, niti onih koje se temeljnije bave specifičnim kolektivnim identifikacijama poput rodne, rasne, etnonacionalne (Sebre & Miltuze, 2021; Shankleman et al., 2021). Pre nego što predstavimo studije koje se jesu bavile odnosom medija i kolektivnih identifikacija i grupnih pripadnosti, ukratko ćemo prikazati relevantna razmatranja o razumevanju pluralnosti sveta u kome živimo.

Multikulturalizam i interkulturalizam

Neupitno je da živimo u svetu u kome su brzina komunikacije i lakoća kretanja omogućile da veliki broj ljudi sa različitim karakteristikama (bilo da su etničke, rasne ili nacionalne) međusobno bliže komunicira. Posmatrano na nivou pojedinačnih društava ili unutar granica država, populacija je sve raznolikija, što je pokazatelj da živimo u pluralnom svetu. Ali postoje različiti načini suočavanja sa ovom raznolikošću, različiti načini na koje je razumemo, objašnjavamo i (ne) podržavamo. Jedan od njih, interkulturalizam, nastao je kao neka vrsta odgovora na multikulturalizam i stavlja akcenat na individualna prava i svakodnevne odnose. Kao politički okvir, on se fokusira na podržavanje interpersonalnih razmena i dijaloga između individua različitih kulturnih pripadnosti. Prioritizuje neformalne interakcije kao način da se promovišu razumevanje i kohezija dok naglašava „interkulturalni dijalog ili šire posmatrano – kontakt i interakciju između različitih grupa ljudi" (Modood et al., 2020, p. 6). Multikulturalizam je drugi način, i fokusira se na ideju prepoznavanja i akomodiranja kulturnih različitosti u okviru javne i institucionalne sfere. Ovaj pristup se nadalje usredsređuje na značaj grupnih pripadnosti i njihovu inkluziju u zajednički građanski i demokratski okvir. Tarik Modud definiše multikulturalizam kao „prepoznavanje razlika među grupama unutar javne sfere zakona, demokratskih diskursa i uslova

zajedničkog državljanstva i nacionalnog identiteta" (Modood et al., 2020, p. 4). Autor se protivi ideji da je interkulturalizam unapređena verzija multikulturalizma navodeći nekoliko važnih argumenata (Modood et al., 2020). Prvo, „interkulturalizam naglašava mikronivo zanemarujući da mikronivo treba da bude dodatak a ne zamena za makronivo" i drugo da „interkulturalizam naglašava individualna prava odustajući od ideje prilagođavanja grupa" (Modood et al., 2020, p. 7). Pomenuti autor zaključuje da nam je potrebna kombinacija multikulturalizma i interkulturalizma koja uvažava i jedan i drugi politički okvir. On nije usamljen u svojoj kritici interkulturalizma, pa tako drugi autori analizirajući različite kontekste dolaze do sličnih zaključaka. Razmatrajući interkulturalno obrazovanje na primeru Perua, Ejkman (1997) postavlja pitanje da li interkulturalnost, zasnovana na apolitičkim pozivima na dijalog i poštovanju kulturne i jezičke pluralnosti,[18] može odgovoriti na potrebe autohtonih naroda i njihove svakodnevne sukobe sa opresivnim i nejednakim interkulturalnim odnosima. Sa druge strane, dekonstrukcijom UNESCO smernica za interkulturalno obrazovanje (UNESCO, 2006) kao jednog od najvažnijih dokumenata na kojima se temelji veliki deo ovog okvira, Dasli naglašava da upravo stavljanje akcenta na dijalog i toleranciju može ojačati postojeće odnose moći, postavljajući „drugog" u okvir asimilacije (2018).

Kada govorimo o identitetu Modud (2020) sugeriše da identitet ima dve dimenzije. Prva se odnosi na osećaj pripadnosti određenoj grupi i identifikacije sa njom. Druga dimenzija identiteta tiče se načina na koji nas drugi ljudi doživljavaju i tretiraju. Modud dalje navodi da su naši identiteti „interakcija između ove dve dimenzije, između našeg sopstvenog osećaja identiteta i načina na koji nas drugi ljudi stereotipiziraju ili etiketiraju" a da je multikulturalizam „usmeren na osnaživanje našeg identiteta kako bismo se oduprli dominantnim identitetima koji nam se nameću, posebno kroz rasizam, stereotipe i stigmatizaciju grupa" (Modood et al., 2020, p. 9). Multikulturalizam se vidi kao politički odgovor na osnovnu ljudsku potrebu za prepoznavanjem/priznanjem, koja je ključna za izgradnju identiteta (Taylor et al., 1994). Javno prepoznavanje/priznanje kulturne raznolikosti pomaže pojedincima i grupama da razviju siguran i autentičan osećaj o sebi. Bez tog priznanja, pojedinci mogu patiti od otuđenja i gubitka dostojanstva (Taylor et al., 1994). Iako već postoji utemeljena kritika multikulturalizma i politika identiteta i uvođenje alternativnih koncepata kao što su intersekcionalnost i narativnost (v. Somers, 1994), svet u kome mladi danas žive još uvek je poprište borbi unutar politika identiteta, dok je njihovo prevazilaženje sada postalo pitanje sredstava političke borbe i transformativnih mera koje téže preispitivanju same strukture kulturnih odnosa, pa i multikulturalizma (Fraser, 1997). Iz tog razloga, u nastavku teksta se zadržavamo na karakterizaciji društva u kome mladi žive kao *multikulturalnog*, dok prevazilaženje ovog okvira smatramo važnim zadatkom za društvene nauke.

Ova diskusija osvetljava deo kompleksnosti interpretacija različitosti u savremenom svetu, dok digitalne tehnologije predstavljaju samo još jedan prostor za njihovu manifestaciju. Na koji način društveni mediji posreduju u oblikovanju grupne pripadnosti i kolektivne identifikacije adolescenata danas? U nastavku ćemo se fokusirati na studije koje se primarno tiču etničke i rasne pripadnosti.

[18] Mada postoje različite definicije interkulturalnosti, ovde se zadržavamo na onoj koja zanemaruje političku dimenziju i odnose moći između pripadnika različitih kultura.

Kolektivne identifikacije i grupne pripadnosti

Izrazito je malo studija o kolektivnom povezivanju i delovanju adolescenata na internetu, dok su studije adolescentne socijalnosti više usmerene na pitanje stvaranja prijateljstava i udruživanja. Sa jedne strane, društveni mediji pružaju brojne prilike za umrežavanje i učešće u društvenim aktivnostima (školskim, sportskim, komunalnim) (Van Der Merwe, 2017) i potpomažu razvoj intimnosti, popularnosti i društvenog statusa, kroz afirmaciju i društvenu podršku. Sa druge strane, mogu negativno uticati na adolescente zbog kriticizma, zloupotrebe, nesporazuma i generalne kulture hostilnosti, koja nosi rizik odbijanja i odbacivanja (Shankleman et al., 2021). Ipak, pritisak da se bude onlajn je preveliki usled straha od socijalnog isključivanja. Naprosto, mladi „nemaju luksuz" da ne budu onlajn. Neke studije upućuju na to da društveni mediji podstiču osećaj grupne pripadnosti i pozitivnu društvenu sliku o sebi, a smanjuju socijalnu izolaciju adolescenata (Dredge & Schreurs, 2020), i to kroz mogućnosti za priključenje postojećim onlajn grupama i formiranje novih unutar i izvan fizički dostupnih zajednica (Eleuteri et al., 2017). Paradoks je, smatraju neki autori, u tome što lakoću formiranja društvenih grupa i zajednica na internetu prati i rizik od dodatnog ostracizma i otuđenja (Allen et al., 2014). Ovi autori spekulišu da razna iskustva poput odbijanja zahteva za priključenje grupi, brisanja iz liste prijatelja, blokiranja, onemogućavanja praćenja nekog naloga ili, konačno, poništenja (engl. *cancelled*) sigurno negativno oblikuju osećaj grupne pripadnosti i integracije, mada ostaje da se empirijski ispita. S tim na umu, pitamo se kako na mlade pripadnike etničkih i rasnih manjina utiču digitalni mediji i na koje načine oblikuju njihove kolektivne identifikacije.

Pre svega, važno je imati u vidu da etničke i rasne manjine prate brojni stereotipi i da se mediji tu pojavljuju kao još jedan u nizu agensa rasne i etničke socijalizacije, koji svakako nije izolovan (V. Adams-Bass & Stevenson, 2012). Neke od neprijateljskih društvenih praksi, poput rasističkih, mogu biti olakšane društvenim medijima zbog anonimnosti i fizičke distance. Stoga se smatra neophodnim da razmatranje uloge društvenih medija obuhvati i analizu njihovog odnosa sa širom društvenom mrežom, okolnostima i društvenim kapitalom mladih koji se suočavaju sa negativnim uticajima digitalnog sveta (Best et al., 2014). Studije o uticaju stereotipnih medijskih poruka na mlade pripadnike afroameričke zajednice sugerišu da uprkos napretku industrije i uvođenju pozitivnih reprezentacija članova manjinskih rasa, negativni medijski sadržaji o njima i rasno obojene poruke opstaju i negativno oblikuju njihovu rasnu identifikaciju (V. N. Adams-Bass et al., 2014). Ipak, važnu ulogu u tome igra prethodna rasna socijalizacija, tako da oni koji su bolje pripremljeni i više podržani bolje prepoznaju negativne stereotipe i manje se identifikuju s njima, u čemu su veštije devojke od momaka (V. N. Adams-Bass et al., 2014).

Dalje, istraživanja pokazuju da internet i društveni mediji mogu da imaju pozitivne efekte na rasnu i etničku socijalizaciju adolescenata koji pripadaju marginalizovanim grupama (npr. američkim domorodačkim studentima) tako što nude brojne informacije i podsticaje za zajedničke aktivnosti i rešavanje zajedničkih problema (Markstrom, 2011). Oni mogu istraživati svoju etničku kulturu ili rasnu istoriju putem interneta i bolje ih razumeti. Pored toga, kulturna raznolikost digitalnih medija omogućava kontakt i umrežavanje sa ljudima iz iste zemlje porekla, npr. imigranata u zemljama poput SAD-a, gde to fizički može biti teško (Michikyan & Suárez-Orozco, 2017;

Stein et al., 2018). Društvene mreže mogu biti prostor za istraživanje i izražavanje različitih aspekata etničke identifikacije, kroz isticanje kulturno-istorijskih specifičnosti, poput citata istorijskih ličnosti iste etničke pripadnosti, naglašavanje etničke ili rasne pripadnosti na svojim profilima, postavljanje sadržaja s etničkom tematikom (Grasmuck et al., 2009) ili identifikaciju sa influenserima iz iste grupe i oponašanje tih influensera (Pérez-Torres, 2024). Istraživanje o digitalnoj produkciji adolescenata sa izbegličkim poreklom pokazuje da mladi kroz digitalnu produkciju sadržaja stiču vlasništvo, odnosno simboličku moć nad reprezentacijama o njihovim kulturama i tako se bore protiv stereotipa u kulturi domaćina (Michalovich, 2021). Ovakva digitalna ponašanja mogu imati pozitivne efekte na njihovu sliku o sebi, osnažiti ih, i pomoći im da povećaju sopstvenu agensnost i međusobnu solidarnost, posebno ako su prilike za to u svakodnevnom životu limitirane (Grasmuck et al., 2009; cf. Karim et al., 2022; Michalovich, 2021). Ipak, insistiranje na uobičajenim rasnim i etničkim podelama i korišćenje digitalnih alatki u pospešivanju identifikacije sa njima može voditi osnaživanju takvih podela, podsticanju društvene polarizacije i produbljivanju društvenih konflikata duž tradicionalnih linija.

Sa druge strane, transnacionalne i globalne prilike za umrežavanje adolescentima omogućuju upoznavanje i interakciju sa mladima koji imaju različita porekla, vrednosti i mišljenja, čime se može podstaći njihova otvorenost, razumevanje i empatija (Spies Shapiro & Margolin, 2014). Onlajn konekcije sve više zaokupljaju prostor društvenog života mladih, gde kontinuirana komunikacija i deljenje sadržaja dopušta stalni osećaj pripadnosti i uključenosti u svet. Potraga za pripadnošću može da se odvija i u okviru alternativnih, a ne samo postojećih normativnih okvira, poput roda, rase, etniciteta, jer internet pruža mogućnosti i za alternativne oblike afilijacije i političke akcije, zasnovane na vrednostima i vezanostima koje su mladima važne, a za koje nemaju dovoljno prilika uživo. Nove mogućnosti mladi koriste kako u traganju za intimnim, romantičnim odnosima (A. Đorđević, 2020), tako i u novim javnim organizovanjima pobuna i protesta koja virtuelnim omasovljenjem sada mogu dobiti globalni karakter (poput #MeToo ili #BLM pokreta) (Sumadevi, 2023; Stornaiuolo & Thomas, 2017). Društveni mediji, takođe, dopuštaju uvid u alternativne narative koji raznim marginalizovanim grupama mogu pomoći da dobiju dodatni uvid u sopstvenu poziciju, da se povežu, podele iskustva i okupe u naporima za poboljšanje te pozicije kroz političku borbu za socijalističke ili liberalne vrednosti (Granic et al., 2020; Michalovich, 2021). Čak i oni mladi koji nisu pripadnici ovih grupa na taj način mogu učiti, steći svest i uključiti se u aktuelne borbe za društvenu pravdu i jednakost (Sumadevi, 2023; Shankleman et al., 2021). Smatra se da je pandemija kovida-19, kroz povećanu izloženost informacijama iz sveta na digitalnim platformama i eskalaciju društvenih konflikata, omogućila povećanje društvene svesti kod mladih, kao i njihovo veće uključivanje u društvene pokrete (Hamilton et al., 2023). Kroz kolaborativnu digitalnu produkciju adolescenti mogu zauzeti pozicije aktera, ne samo pratilaca, i podstaći društvene promene (Michalovich, 2021; Michikyan & Suárez-Orozco, 2016).

Iako istraživanja o digitalnoj participaciji i kolektivnom delovanju mladih u lokalnom kontekstu nisu ni približno razvijena koliko u zemljama anglosaksonskog područja, u nastavku ćemo izložiti studije koje se bave dinamikom medija i društvenog konteksta Srbije u oblikovanju razvoja identiteta kod mladih.

Mladi i mediji u Srbiji

Internet je u Srbiji gotovo potpuno dostupan mladima, pri čemu je 64% njih stalno na mreži, a 32% svakodnevno (Popadić et al., 2019). Upotreba društvenih mreža je sveprisutna, ali je broj bliskih prijatelja u stvarnom životu relativno nizak u poređenju sa brojem onlajn prijatelja. Mladi provode više vremena na internetu nego ispred televizora, 15% uopšte ne gleda televiziju, dok gotovo da ne postoje mladi koji ne koriste društvene mreže (Popadić et al., 2019). Glavni izvor informisanja mladih su društvene mreže iz kojih se informiše skoro dve trećine mladih, nakon toga slede internet portali, dok se sa televizije i iz novina informiše ukupno samo 5% mladih u Srbiji (Popadić et al., 2019; B. Stojanović et al., 2024). Influenseri imaju značajnu ulogu u životima mladih, ali njih većina (33%) ceni zbog zabavnog sadržaja koji proizvode, dok manji procenat vrednuje njihovu sposobnost da pruže nove načine informisanja (Klačar, 2021). Poverenje u medije među mladima je konzistentno nisko u rezultatima različitih istraživanja (Popadić et al., 2019; B. Stojanović et al., 2024). Iako skoro dve trećine mladih često nailazi na ono što prepoznaje kao lažne vesti (B. Stojanović et al., 2024), jedna studija ističe nedostatak alata među mladima za prepoznavanje dezinformacija ili učestvovanje u konstruktivnom dijalogu (Ivković et al., 2023). Ograničena medijska i digitalna pismenost doprinose širenju lažnih vesti i populističkih ideologija. Mladi se fokusiraju na privlačne sadržaje koji ne zahtevaju previše pažnje, što naglašava potrebu za inicijativama koje će unaprediti kritičke medijske veštine i digitalnu pismenost (Popadić et al., 2019). Mladi nisu samo konzumenti medija već i tema kojom se mediji bave, i to na veoma specifičan način. Jedno istraživanje je pokazalo da se mladi u mejnstrim medijima predstavljaju kao homogena grupa, tj. da se mladi iz manjinskih grupa (etničkih, seksualnih ili drugih osetljivih grupa) pojavljuju veoma retko kao tema medijskih sadržaja (Bojanić, et al., 2022). Pored toga, ovo istraživanje je utvrdilo da su medijski sadržaji o mladima najčešće vezani za negativne konotacije i najčešće se nalaze u rubrici crna hronika (Bojanić, et al., 2022).

Mladi u Srbiji se suočavaju sa dodatnim specifičnostima zbog činjenice da odrastaju i žive u društvu koje je relativno nedavno prošlo kroz brojne političke transformacije i učestvovalo u masovnom, etnički uokvirenom, političkom nasilju. Mladi danas nemaju direktna iskustva života u Socijalističkoj Federativnoj Republici Jugoslaviji (SFRJ), kao ni direktno iskustvo raspada SFRJ i ratova koji su obeležili ovaj raspad. Ali ovo ne znači nužno da način na koji mladi razvijaju osećaj etničke identifikacije nema veze sa njihovim odnosom prema ovim događajima. Autori različito odgovaraju na pitanje da li su mladi danas više ili manje nacionalisti. Istražujući različite procese etničke identifikacije putem angažovane metodologije (A. Đorđević, 2022a), Đorđević zaključuje da oni primarno zavise od diskursa i ideologija na kojima su socijalizovani i od kulturnih resursa koji se koriste tokom socijalizacije (A. Đorđević, 2021; A. Đorđević, 2022b). Poredeći kolektivno sećanje na ratove devedesetih u grupi mlađih i starijih ispitanika, Obradović (2016) zaključuje da kod mlađe generacije, u poređenju sa starijom, vidimo orijentaciju ka budućnosti i začetke kritikovanja sopstvene grupe, što tumači kao korak ka pomirenju. Sa druge strane, Radoman (2020) u svom istraživanju nalazi visok stepen nacionalizma kod mladih. Ovaj podatak se tumači kao posledica upravo manjka informacija koje mladi imaju o ratovima devedesetih (Radoman, 2020).

Novija istraživanja pokazuju da mladi znaju veoma malo o ovim događajima (Jovanović, 2023), ali ipak na različite načine perpetuiraju stavove i ideje koje su dovele do ovih etnički zasnovanih konflikata (Jovanović, 2023; Jovanović & Bermúdez, 2021). Jedan od razloga za ovakav odnos prema skorijoj istoriji mogao bi se naći u sadržaju udžbenika istorije (Jovanović, 2020; D. Stojanović, 2024), ali i u načinu na koji se ona predaje (Jovanović & Marić, 2017, 2020). U svakom slučaju, nalazi o ulozi društvenih medija u oblikovanju etničke identifikacije adolescenata ne mogu se direktno primeniti na mlade u Srbiji, s obzirom na specifičnosti društvenoistorijskog konteksta, mada se njihova relevantnost može tumačiti u odnosu na etničke i nacionalne manjine u Srbiji.

Izazovi digitalnog angažmana adolescenata u multikulturalnom društvu

Današnji mladi nemaju društvene odnose koji nisu bar na neki način *i virtuelni*, jer digitalni mediji oblikuju samu njihovu socijalnost. O generaciji koja je fundamentalno oblikovana digitalnim medijima danas govorimo kao o *digitalnim urođenicima* (engl. *digital natives*), koji odrastaju uz tehnologiju, umešni su u korišćenju više tehnologija odjednom, oslanjaju se na grafičke prikaze u komunikaciji, uživaju u trenutnoj gratifikaciji i nagrađivanju (Teo, 2013). Ako je pojava masovnih medija, među prvim štampa, dovela do nastanka nacija kao zamišljenih zajednica (Anderson, 1998), digitalni urođenici širom sveta predstavljaju novu vrstu zamišljene zajednice koja se temelji na preispitivanju granica između postojećih nacija, urušavanju granice između privatnog i javnog, reorganizaciji prostornosti i temporalnosti gde oni sami kreiraju sadržaj, stvaraju odnose, grupe i mreže preko interakcija koje se neprestano odvijaju. Oni pripadaju tom virtuelnom svetu u kome se grade kao objekti od različitih alatki koje su dostupne (slika, stori, rils, video). Digitalna kultura, umesto pasivnog primanja sadržaja, omogućava direktno učešće u medijskim praksama, pa se njeni kapaciteti za povezivanje i deljenje ideja i iskustava smatraju podsticajnim za demokratsku participaciju i formiranje zajednica koje prevazilaze tradicionalne podele i hijerarhijske odnose moći karakteristične za politike fizičkih zajednica (Wood, 2010). Digitalni mediji dopuštaju mogućnost „praktikovanja" identiteta i generisanja novih zajednica u višestrukim prostorima i kroz višestruke modalitete (Michalovich, 2021). Ipak, u virtuelnim interakcijama protežu se odnosi iz „realnog" sveta, pa se tako klasna podela osnažuje digitalnim jazom (razlikom između onih kojima su nove tehnologije dostupne i kojima nisu), ponavljaju se i osnažuju prakse međugrupne hostilnosti, ostracizma, isključivanja. Mediji su konstitutivni za društvene prakse i odnose i oni učestvuju u formiranju, održavanju, menjanju identiteta, zajednica i grupa. Digitalni mediji imaju *ritualnu* a ne prenosnu ulogu u oblikovanju, modeliranju i fazoniranju ličnih identiteta i kolektivnih identifikacija (Wood, 2010). Zbog toga mlade treba smatrati aktivnim učesnicima i ekspertima digitalne kulture, koji koriste resurse koje digitalni mediji nude kako bi odigravali različite identitete i odnose (Michalovich, 2021). A digitalne medije više ne možemo videti kao distrakciju, dokolicu, sredstvo zabave, već kao agens socijalizacije (V. Adams-Bass & Stevenson, 2012), ambivalentno sredstvo kulturne produkcije, koja dopušta i uskraćuje različite mogućnosti da se bude *neko i nešto* unutar i izvan okvira postojećih društvenih praksi. Ovakav zaokret podrazumeva i usvajanje nove terminologije, pa se sada govori o digitalnom kapitalu (dostupnim digitalnim resursima), digitalnoj pismenosti i kompetencijama (koje se smatraju

nezaobilaznim za učešće u društvu i na tržištu rada) i digitalnom angažmanu (digitalnim praksama koje su esencijalne za integraciju mladih u društvo znanja u 21. veku) (Mannerström et al., 2018).

Dakle, sa jedne strane, digitalni svet pripada i oslanja se na svet postojećih društvenih odnosa, političke kontestacije, strukturne nejednakosti i predstavlja još jedno ogledalo društvenih faktora koji oblikuju razvoj adolescenata. Digitalni resursi i razvijanje digitalne pismenosti još uvek su mnogo više dostupni mladima u razvijenim zemljama nego u nerazvijenim i zemljama u razvoju,[19] pa se digitalni jaz nastavlja od škole do tržišta rada (Mannerström et al., 2018; Van Der Merwe, 2017)[20]. Neki mladi, ispostavlja se, još uvek nemaju luksuz da *budu* onlajn. Onlajn zajednice smeštene su u realne društvene i kulturne kontekste, a društvene prakse, norme i vrednosti nastavljaju da oblikuju kako interakcije uživo tako i one preko interneta (Van Der Merwe, 2017). Međutim, s obzirom da su mladi aktivni učesnici, oni svojim digitalnim angažmanom aktivno i interaktivno konstruišu, dekonstruišu i rekonstruišu svoje identitete, odnose sa multikulturalnim svetom, te dovode u pitanje i transformišu društvene norme na oba plana (Michikyan & Suárez-Orozco, 2016).

Šta da se radi sa ovim znanjima? Adolescentima, rastrzanim između neidentifikovanog identiteta i želje da se bude viđen (Eleuteri et al., 2017) treba pomoći razvojem digitalnih alata različitih modaliteta i sigurnih, za identitete važnih, onlajn okruženja, koja odgovaraju njihovim potrebama i vrednostima (Granic et al., 2020). Kroz *pedagogiju višestruke pismenosti*, mladima se može ponuditi sijaset prilika za digitalno opismenjavanje i sticanje digitalnih kompetencija, a posebno neprivilegovanima, kojima su takve prilike sistematski uskraćene (Hughes et al., 2016; Michalovich, 2021). Razvijanjem digitalne inkluzije i jednake digitalne participacije, mladi se podučavaju da budu aktivni, kritički stvaraoci digitalnih okruženja i na taj način stiču veću društvenu moć, pristup ekonomskim resursima i učešće u globalnom građanstvu (Michalovich, 2021; Van Der Merwe, 2017).

[19] Na primer, u Južnoj Africi škole za više i srednje klase imaju mnoge resurse i omogućavaju pristup tehnološkim novinama, što škole za niže klase nisu u mogućnosti, te učenicima u određenim klasama sistematski bivaju nedostupna sredstva za učenje, ali i istraživanje sopstvenog identiteta i druge razvojne zadatke.

[20] Neke studije, ipak, sugerišu da su statistike u vezi sa upotrebom digitalne tehnologije od strane adolescenata danas uporedive u imućnijim delovima sveta i onim više pogođenim siromaštvom (Granic et al., 2020).

Literatura

Adams-Bass, V. N., Stevenson, H. C., & Kotzin, D. S. (2014). Measuring the Meaning of Black Media Stereotypes and Their Relationship to the Racial Identity, Black History Knowledge, and Racial Socialization of African American Youth. *Journal of Black Studies*, *45*(5), 367–395. https://doi.org/10.1177/0021934714530396

Adams-Bass, V., & Stevenson, H. (2012). Media Socialization, Black Media Images and Black Adolescent Identity. *Contributions to Human Development*, *25*, 28–46. https://doi.org/10.1159/000336272

Aikman, S. (1997). Interculturality and Intercultural Education: A Challenge for Democracy. *International Review of Education*, *43*(5), 463–479. https://doi.org/10.1023/A:1003042105676

Allen, K. A., Ryan, T., Gray, D. L., McInerney, D. M., & Waters, L. (2014). Social Media Use and Social Connectedness in Adolescents: The Positives and the Potential Pitfalls. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, *31*(1), 18–31. https://doi.org/10.1017/edp.2014.2

Anderson, B. (1998). *Nacija: zamišljena zajednica*. Beograd: Plato.

Best, P., Manktelow, R., & Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, *41*, 27–36. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.001

Bojanić, K., Dragović, A., & Subotić, I. (2022). *Mladi u Medijskom Ogledalu 2021* (p. 88). Krovna organizacija mladih Srbije. https://koms.rs/wp-content/uploads/2023/03/Mladi-u-medijskom-ogledalu-2022-istrazivanje.pdf

Dasli, M. (2018). UNESCO guidelines on intercultural education: A deconstructive reading. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–18. https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1451913

Đorđević, A. (2020). Virtuelna ljubav. *Kritika: časopis za filozofiju i teoriju društva*, *1*(2), Article 2. https://doi.org/10.5281/zenodo.4304645

Đorđević, A. (2021). Becoming an Ethnic Subject. Cultural-Psychological Theory of Ethnic Identification. *Filozofija i Društvo/Philosophy and Society*, *32*(3), Article 3. https://doi.org/10.2298/FID2103460D

Đorđević, A. (2022a). Kolektivni rad sećanja: Poreklo, teorijska razmatranja i praksa. *Sociologija*, *64*(1), 94–116. https://doi.org/10.2298/SOC2201094D

Đorđević, A. (2022b). *Miris ajvara i miris lavande. Ograničenja i slobode (od) etničke identifikacije za mlade u Srbiji*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju, Novi Sad: Akademska knjiga.

Dredge, R., & Schreurs, L. (2020). Social Media Use and Offline Interpersonal Outcomes during Youth: A Systematic Literature Review. *Mass Communication and Society*, *23*(6), 885–911. https://doi.org/10.1080/15205436.2020.1810277

Eleuteri, S., Saladino, V., & Verrastro, V. (2017). Identity, relationships, sexuality, and risky behaviors of adolescents in the context of social media. *Sexual and Relationship Therapy*, *32*(3–4), 354–365. https://doi.org/10.1080/14681994.2017.1397953

Erikson, E. (1976). *Omladina, kriza, identifikacija*. Titograd: Pobjeda.

Fraser, Nancy. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition.* London: Routledge.

Granic, I., Morita, H., & Scholten, H. (2020). Beyond Screen Time: Identity Development in the Digital Age. *Psychological Inquiry*, *31*(3), 195–223. https://doi.org/10.1080/1047840X.2020.1820214

Grasmuck, S., Martin, J., & Zhao, S. (2009). Ethno-Racial Identity Displays on Facebook. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *15*(1), 158–188. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01498.x

Hamilton, J. L., Dreier, M. J., & Boyd, S. I. (2023). Social media as a bridge and a window: The changing relationship of adolescents with social media and digital platforms. *Current Opinion in Psychology*, *52*, 101633. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101633

Hughes, J., Morrison, L., & Thompson, S. (2016). Who Do You Think You Are? Examining the Off/ Online Identities of Adolescents Using a Social Networking Site. In M. Walrave, K. Ponnet, E. Vanderhoven, J. Haers, & B. Segaert (Eds.), *Youth 2.0: Social Media and Adolescence* (pp. 3–19). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-27893-3_1

Hur, J., & Gupta, M. (2013). Growing up in the Web of Social Networking: Adolescent Development and Social Media. *Adolescent Psychiatry*, *3*(3), 233–244. https://doi.org/10.2174/2210676611303030004

Ivković, A., Stojanović, B., & Kaličanin, B. (2023). *Glas mladih Evrope: Komparativna analiza nacionalnih politika za mlade u kontekstu Strategije za mlade EU i pregled 11 ciljeva za mlade* (p. 146). EUROPEAN YOUTH VOICES – KOM018. https://koms.rs/wp-content/uploads/2023/12/Glas-mladih-Evrope-Komparativna-analiza.pdf

Jovanović, R. (2020). Intercultural Education in Post-conflict Societies: Historical Narratives of the Break-up of Yugoslavia in Serbian High School History Textbooks. In C. Pica-Smith, C. N. Veloria, & R. M. Contini (Eds.), *Intercultural education: Critical perspectives, pedagogical challenges and promising practices* (pp. 183–215). Nova Science Publishers, Inc.

Jovanović, R. (2023). *Stavovi Mladih u Srbiji o Ratovima Devedesetih*. Inicijativa mladih za ljudska prava (YIHR Srbija). https://yihr.rs/wp-content/uploads/2023/11/231110-YIHR-Istrazivacki-izvestaj_ Stavovi-mladih-u-Srbiji-o-ratovima-devedesetih_web-verzija.pdf

Jovanović, R., & Bermúdez, A. (2021). The next generation: Nationalism and violence in the narratives of Serbian students on the break-up of Yugoslavia. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, *21*(1), 2–25. https://doi.org/10.1111/sena.12339

Jovanović, R., & Marić, D. (2017). *Nastavnici o nastavi: Kako nastavnici vide trenutno stanje i budući razvoj u nastavi istorije na Zapadnom Balkanu*. EUROCLIO, CDRSEE. http://cdrsee.org/publications/ studies/teachers-teaching

Jovanović, R., & Marić, D. (2020). Controversy in the Classroom: How History Teachers in the Western Balkans Approach Difficult Topics? *Journal of Curriculum Studies*. https://doi.org/10.1080/00220272 .2020.1780326

Karim, S., Choukas-Bradley, S., Radovic, A., Roberts, S. R., Maheux, A. J., & Escobar-Viera, C. G. (2022). Support over Social Media among Socially Isolated Sexual and Gender Minority Youth in Rural U.S. during the COVID-19 Pandemic: Opportunities for Intervention Research. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(23), 15611. https://doi.org/10.3390/ijerph192315611

Klačar, B. (2021). *Mladi i influenseri: Simbioza modernog društva (I i II ciklus)* (p. 49). Inicijativa za novu digitalnu i medijsku pismenost. https://novapismenost.rs/h-content/uploads/2022/02/Ciklus-I-_-II-MLADI-I-INFLUENSERI-SIMBIOZA-MODERNOG-DRUŠTVA.pdf

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social Networking Sites and Addiction: Ten Lessons Learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *14*(3), Article 3. https://doi. org/10.3390/ijerph14030311

Manago, A., Taylor, T., & Greenfield, P. (2012). Me and My 400 Friends: The Anatomy of College Students' Facebook Networks, Their Communication Patterns, and Well-Being. *Developmental Psychology*, *48*, 369–380. https://doi.org/10.1037/a0026338

Mannerström, R., Hietajärvi, L., Muotka, J., & Salmela-Aro, K. (2018). Identity profiles and digital engagement among Finnish high school students. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *12*(1). https://doi.org/10.5817/CP2018-1-2

Markstrom, C. A. (2011). Identity Formation of American Indian Adolescents: Local, National, and Global Considerations. *Journal of Research on Adolescence*, *21*(2), 519–535. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00690.x

Michalovich, A. (2021). Digital Media Production of Refugee-Background Youth: A Scoping Review. *Journalism and Media*, *2*(1), 30–50. https://doi.org/10.3390/journalmedia2010003

Michikyan, M., & Suárez-Orozco, C. (2016). Adolescent Media and Social Media Use: Implications for Development. *Journal of Adolescent Research*, *31*(4), 411–414. https://doi.org/10.1177/0743558416643801

Michikyan, M., & Suárez-Orozco, C. (2017). Enacted Identities of Immigrant-Origin Emerging Adult Women in Online Contexts: Capturing Multiple and Intersecting Identities Using Qualitative Strategies. *Identity*, *17*(3), 138–155. https://doi.org/10.1080/15283488.2017.1340161

Modood, T., Pica-Smith, C., & Contini, R. M. (2020). The Multiculturalism-Interculturalism Debate: An Interview with Tariq Modood. In C. Pica-Smith, C. N. Veloria, & R. M. Contini (Eds.), *Intercultural education: Critical perspectives, pedagogical challenges and promising practices*. Nova Science Publishers, Inc.

Obradović, S. (2016). Don't forget to remember: Collective memory of the Yugoslav wars in present-day Serbia. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, *22*(1), 12–18. https://doi.org/10.1037/pac0000144

Pérez-Torres, V. (2024). Social media: A digital social mirror for identity development during adolescence. *Current Psychology*, *43*(26), 22170–22180. https://doi.org/10.1007/s12144-024-05980-z

Popadić, D., Pavlović, Z., & Mihailović, S. (2019). *Mladi u Srbiji 2018/2019* (p. 88). The Friedrich-Ebert-Stiftung. http://library.fes.de/pdf-files/bueros/belgrad/15295-20190411.pdf

Radoman, M. (2020). *Vrednosne orijentacije srednjoškolaca u Srbiji – Istraživanje 2019*. (No. 38; Helsinške sveske). Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji. https://www.helsinki.org.rs/serbian/doc/sveske38.pdf

Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, *2*(3), 223–228. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1

Sebre, S. B., & Miltuze, A. (2021). Digital Media as a Medium for Adolescent Identity Development. *Technology, Knowledge and Learning*, *26*(4), 867–881. https://doi.org/10.1007/s10758-021-09499-1

Senekal, J. S., Ruth Groenewald, G., Wolfaardt, L., Jansen, C., & Williams, K. (2023). Social media and adolescent psychosocial development: A systematic review. *South African Journal of Psychology*, *53*(2), 157–171. https://doi.org/10.1177/00812463221119302

Shankleman, M., Hammond, L., & Jones, F. W. (2021). Adolescent Social Media Use and Well-Being: A Systematic Review and Thematic Meta-synthesis. *Adolescent Research Review*, *6*(4), 471–492. https://doi.org/10.1007/s40894-021-00154-5

Sidoti, M. F. and O. (2024, December 12). Teens, Social Media and Technology 2024. *Pew Research Center*. https://www.pewresearch.org/internet/2024/12/12/teens-social-media-and-technology-2024/

Somers, M. R. (1994). The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Theory and Society*, *23*(5), 605–649. https://doi.org/10.1007/BF00992905

Spies Shapiro, L. A., & Margolin, G. (2014). Growing Up Wired: Social Networking Sites and Adolescent Psychosocial Development. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *17*(1), 1–18. https://doi.org/10.1007/s10567-013-0135-1

Stein, G. L., Coard, S. I., Kiang, L., Smith, R. K., & Mejia, Y. C. (2018). The Intersection of Racial–Ethnic Socialization and Adolescence: A Closer Examination at Stage-Salient Issues. *Journal of Research on Adolescence*, *28*(3), 609–621. https://doi.org/10.1111/jora.12380

Stojanović, B., Ivković, A., & Kaličanin, B. (2024). *Alternativni izveštaj o položaju i potrebama mladih u Republici Srbiji – 2024.* (p. 216). Krovna organizacija mladih Srbije – KOMS. https://koms.rs/wp-content/uploads/2024/08/Alternativni_izvestaj_2024.pdf

Stojanović, D. (2024). *Prošlost dolazi promene u tumačenju prošlosti u srpskim udžbenicima istorije 1913-2021* (Treće izdanje). Biblioteka XX vek.

Stornaiuolo, A., & Thomas, E. E. (2017). Disrupting Educational Inequalities Through Youth Digital Activism. *Review of Research in Education*, *41*(1), 337–357. https://doi.org/10.3102/0091732X16687973

Sumadevi, S. (2023). Impact of social media on Youth: Comprehensive Analysis. *Shodh Sari-An International Multidisciplinary Journal*, *02*(04), 286–301. https://doi.org/10.59231/SARI7640

Taylor, C., Gutmann, A., & Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton University Press.

Teo, T. (2013). An initial development and validation of a Digital Natives Assessment Scale (DNAS). *Computers & Education*, *67*, 51–57. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.012

Twomey, C., & O'Reilly, G. (2017). Associations of Self-Presentation on Facebook with Mental Health and Personality Variables: A Systematic Review. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *20*(10), 587–595. https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0247

UNESCO. (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. UNESCO.

Valkenburg, P. M., Schouten, A. P., & Peter, J. (2005). Adolescents' identity experiments on the internet. *New Media & Society*, *7*(3), 383–402. https://doi.org/10.1177/1461444805052282

Valkenburg, P., & Peter, J. (2008). Adolescents' Identity Experiments on the Internet Consequences for Social Competence and Self-Concept Unity. *Communication Research*, *35*, 208–231. https://doi.org/10.1177/0093650207313164

Van Der Merwe, P. (2017). Adolescent identities in the cyberworld. *Journal of Psychology in Africa*, *27*(2), 203–207. https://doi.org/10.1080/14330237.2017.1303129

Wood, H. (2010). From Media and Identity to Mediated Identity. In M. Wetherell & C. Mohanty, *The SAGE Handbook of Identities* (pp. 258–276). SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446200889.n15

Yang, C.-C., Holden, S. M., & Carter, M. D. K. (2018). Social Media Social Comparison of Ability (but not Opinion) Predicts Lower Identity Clarity: Identity Processing Style as a Mediator. *Journal of Youth and Adolescence*, *47*(10), 2114–2128. https://doi.org/10.1007/s10964-017-0801-6

Identity Development in the Digital Age: The Role of Social Media in Adolescent Identity Formation

Abstract

In the digital age, young people's personal identity and social identifications are shaped within a hybrid ecosystem that integrates both face-to-face interactions and those mediated by digital media. This paper explores the role of digital media in adolescent identity development, emphasizing how social networks provide new resources for self-exploration, expression, and identity stabilization. While the digital space offers opportunities for self-discovery, peer connection, and social participation, it also presents challenges such as social comparison, cyberbullying, and digital addiction. Special attention is given to social media as the dominant platform in young people's daily lives—not only as a space for personal expression but also as a medium that shapes collective identifications through interactions with both global and local digital communities. Research shows that young people use digital media to construct and present their identities through multimodal expressions, while ethnic, gender, and cultural identifications remain subject to dynamic changes and digital engagement influences. This paper also examines multicultural and intercultural frameworks, exploring how digital spaces facilitate transnational connections while also potentially reinforcing social polarization. Through an analysis of the local Serbian context, the paper discusses the specific challenges young people face in shaping their identities within a post-conflict social environment and the role digital platforms play in forming collective affiliations. Finally, the paper highlights the need for developing digital literacy and strategies to support young people in navigating digital environments—promoting critical participation, reducing risks, and ensuring resources for healthy identity development in a multicultural world.

Keywords: Digital Media, Adolescent Identity, Social Networks, Multiculturalism and Interculturalism, Collective Identifications.

A digitális média szerepe a fiatalok identitásának és társadalmi azonosulásának alakulásában a multikulturális világban

Absztrakt

A digitális korban a fiatalok személyes identitása és társadalmi azonosulása egy hibrid ökoszisztémában formálódik, amely ötvözi a személyes és a digitális média által közvetített interakciókat. Ez a tanulmány a digitális média szerepét vizsgálja a serdülők identitásának fejlődésében, kiemelve, hogy a közösségi hálózatok új erőforrásokat biztosítanak az identitáskutatás, -kifejezés és -stabilizáció számára. Bár a digitális tér lehetőséget kínál az önfelfedezésre, a kortárs kapcsolatok kialakítására és a társadalmi részvételre, egyben kihívásokat is jelent, mint például a szociális összehasonlítás, a virtuális zaklatás és a digitális függőség. Különös hangsúly kerül a közösségi médiára, amely a fiatalok mindennapi életének domináns platformja. Ezek nemcsak a személyes önkifejezést teszik lehetővé, hanem a kollektív azonosulások alakításában is központi szerepet játszanak a globális és helyi digitális közösségekkel való interakció révén. A kutatások azt mutatják, hogy a fiatalok multimodális kifejezésmódok segítségével építik és reprezentálják identitásukat a digitális térben, miközben etnikai, nemi és kulturális azonosulásaik dinamikus változásoknak vannak kitéve és jelentős mértékben befolyásolhatók digitális elköteleződésük által. A tanulmány továbbá multikulturális és interkulturális keretek között elemzi, hogy a digitális terek hogyan segítik elő a transznacionális kapcsolódásokat, ugyanakkor miként erősíthetik a társadalmi polarizációkat is. A szerbiai helyi kontextus elemzésével feltárja a fiatalok azon sajátos kihívásait, amelyek az identitásformálásban egy posztkonfliktusos társadalmi környezetben jelentkeznek, valamint a digitális platformok szerepét a kollektív hovatartozás kialakításában. Végül a tanulmány rámutat a digitális írástudás fejlesztésének szükségességére, valamint olyan stratégiák kidolgozására, amelyek támogatják a fiatalokat a digitális környezetben való eligazodásban. Célja a kritikus társadalmi részvétel ösztönzése, a digitális kockázatok csökkentése és olyan erőforrások biztosítása, amelyek elősegítik az egészséges identitásfejlődést a multikulturális világban.

Kulcsszavak: digitális média, serdülők identitása, közösségi hálózatok, multikulturalizmus és interkulturalizmus, kollektív azonosulások

316.347-057.87

ETNIČKI IDENTITET I AKADEMSKI I SOCIOEMOCIONALNI ISHODI UČENIKA[21]

Đerđi Erdeš-Kavečan [22]
Studijska grupa Psihologija, Fakultet organizacionih studija "Eduka", Univerzitet Privredna Akademija, Novi Sad
Anida Vrcić Amar
Državni univerzitet u Novom Pazaru, Novi Pazar, Studijski program Psihologija

Sažetak
Istraživanje faktora koji predviđaju akademske i socioemocionalne ishode u svetlu etničkog identiteta već dugo zauzima centralno mesto u različitim naučnim oblastima zbog svoje teorijske i praktične važnosti. Prethodna istraživanja su pokazala da iskustva povezana sa etničkom raznolikošću, uključujući diskriminaciju i inicijative za promovisanje interkulturalnog obrazovanja, utiču na osećaj pripadnosti školi i akademski uspeh adolescenata. Sa druge strane, socioemocionalni ishodi učenika u zavisnosti od njihovog etničkog identiteta mogu biti vrlo različiti, ali je sasvim sigurno da pozitivan etnički identitet, u okviru inkluzivnog okruženja punog podrške i može doprineti emocionalnoj stabilnosti, socijalnoj integraciji i akademskom uspehu. Suprotno tome, diskriminacija, predrasude i socijalna isključenost mogu izazvati negativne emocionalne posledice i otežati razvoj etničkog identiteta. Cilj ovog poglavlja je da istraži i prikaže lične i kontekstualne faktore koji doprinose akademskim i socioemocionalnim ishodima kod pripadnika manjinskih, većinskih i mešovitih etničkih grupa. U prvom delu poglavlja razjašnjava se pojam etničkog identiteta i ukazuje se na značaj školskog okruženja (školska klima, kurikularna raznolikost, etnički diverzitet, vršnjačka prijateljstva među etnički različitim grupama, nastavničke interkulturalne kompetencije), kao i porodičnog okruženja (porodični odnosi, socioekonomski status porodice, očekivanja roditelja, etnička i kulturalna pripadnost porodice) za akademske ishode adolescenata. U drugom delu poglavlja diskutuje se o procesu formiranja etničkog identiteta i prikazuju istraživanja koja osvetljavaju značaj etničke raznolikosti u socioemocionalnom funkcionisanju adolescenata. Sagledavši temu iz više perspektiva, možemo da zaključimo da su se iskustva vezana za etničku raznolikost pokazala kao važni indikatori akademskog uspeha, ali i opšteg blagostanja kod mladih. Naglašava se potreba da se u budućnosti kako u školskom, tako i u porodičnom okruženju unaprede inicijative za prihvatanje i promociju etničke raznolikosti i identifikovanje onih oblika podrške koji mogu doprineti razvoju zdravog i uravnoteženog identiteta kod adolescenata.
Ključne reči: etnički identitet, akademski uspeh, socioemocionalni ishodi, porodični kontekst, školsko okruženje

[21] Ovaj rad nastao je uz podršku Fonda za nauku Republike Srbije (projekat Narativizacija etničkih identiteta adolescenata kulturno dominantnog i manjinskog porekla i uloga školskog konteksta (NidEA), #1518, program IDENTITETI).

[22] Kontakt: djerdji.kavecan@gmail.com

Uvod

Dosadašnja istraživanja faktora optimalnog akademskog funkcionisanja učenika bila su uglavnom usmerena na efekte različitih aspekata socioekonomskog i sociometrijskog statusa, kao i intelektulnih kapaciteta učenika. Dok su neki autori akademsko postignuće tumačili kao rezultat kombinacije inteligencije, osobina ličnosti i motivacije učenika (Brković, 1978; Kvaščev i Radovanović, 1977; prema Milošević i Ševkušić, 2005), sve je prisutnija perspektiva koja ističe da su akademski rezultati i školsko funkcionisanje pre svega proizvodi svakodnevnih interakcija između nastavnika i učenika u okviru obrazovnog procesa, kao i uticaja motivacije roditelja. Važno je istaći da se kroz interakcije u obrazovnom sistemu formira identitet učenika, čime se razvijaju i samopoštovanje i osećaj lične vrednosti. Samopoštovanje, kao ključni koncept, oblikuje se kroz interpretacije povratnih informacija koje učenici dobijaju od nastavnika, vršnjaka i vlastitih iskustava tokom učenja.

Mnoge studije potvrđuju da je visoko samopoštovanje važan preduslov za adekvatno školsko postignuće (Jones & Grieneeks, 1970; O'Malley & Bachman, 1979; prema Milošević i Ševkušić, 2005). Međutim, često se postavlja pitanje da li samopoštovanje prethodi školskom uspehu ili obrnuto. Postoje i istraživanja koja ukazuju na međusobno uzajaman odnos ovih faktora. Za razliku od dece osnovnoškolskog uzrasta, srednjoškolci bolje razumeju fidbek o svom školskom postignuću koji dobijaju od nastavnika, što svakako ima veći uticaj na njihovo samopoštovanje, a konstruktivna povratna informacija od strane nastavnika na ovom uzrastu može pozitivno da usmerava formiranje slike o sebi (Eccles & Wigfield, 1985; Marsh, 1990; Rubin, Dorle & Sandidge, 1977; prema: Milošević, Ševkušić, 2005). Važno je napomenuti da od ličnosti nastavnika i od njegovih usvojenih vrednosti i načela u velikoj meri zavisi i stil mišljenja i ponašanja učenika. Dakle, ličnost nastavnika je istovremeno i ličnost na koju se učenik oslanja, u koju ima poverenje, od koje očekuje pomoć i podršku i koja mu veoma često služi kao model za identifikaciju, te je uloga nastavnika da nauči i osposobi učenika za odgovorno preuzimanje obaveza, podsticanje samostalnog rada, kao i za postizanje uspeha u različitim oblastima i aktivnostima.

Istraživanja pokazuju i pozitivnu povezanost između školske klime, osećaja pripadnosti školi i etničke strukture razreda sa akademskim i psihološkim ishodima učenika tokom adolescencije (Anderman, 2001, Battistich et al., 1997). Podsticajno školsko okruženje, kao i podrška vršnjaka, doprinosi pozitivnim akademskim rezultatima i osećaju zajedništva (Newman et al., 2000). U studiji Njumana i saradnika (2000) intervjuisani su adolescenti koji su prelazili iz jedne škole u drugu i registrovano je da je uspešan prelazak bio vezan sa visokim postignućem i činjenicom da su imali prijatelje koji podržavaju njihove akademske ciljeve. Batistić i saradnici (1997) pokazali su da je prisustvo „brižne školske zajednice" često povezano sa pozitivnim ishodima učenika, tj. da je osećaj zajednice povezan sa mnogobrojnim pozitivnim ishodima, kao što su poboljšane socijalne veštine, izraženija motivacija i bolji školski uspeh.

Kada je reč o uticaju porodice na akademsko prilagođavanje i postignuće adolescanata, istraživanja ukazuju na značaj porodičnih odnosa. Na primer, porodična kohezivnost i adaptibilnost pozitivno utiču na akademski uspeh (Oljača et al., 2012) i samoefikasnost (Erdeš-Kavečan, Oljača, 2017), dok očinsko kontrolisano vaspitanje ima sličan efekat (Erdeš-Kavečan, 2021).

Očekivanja roditelja imaju direktan uticaj na akademski ishod. Viša očekivanja podstiču učenike na postizanje boljih rezultata, dok niža očekivanja, posebno kod dece iz porodica sa nižim prihodima, mogu negativno uticati na njihovo školovanje i postignuće (Zhan i Sherraden, 2003). Model Eklesa i saradnika ističe da očekivanja roditelja u vezi sa postignućem svoje dece imaju direktne uticaje na verovanje u svoju kompetenciju kod mladih, kao i da sopstvena percepcija akademske kompetencije posreduje između očekivanja odraslih i školskog funkcionisanja mladih (Bouchey i Harter, 2005). Sa druge strane, kulturne razlike u roditeljskim praksama, vrednostima i jezičkim sposobnostima često se posmatraju kao faktori koji ograničavaju školski uspeh (Sheets, 2006).

Etnički identitet i akademski uspeh

Adolescencija predstavlja razvojnu fazu u kojoj pojedinac često prolazi kroz krizu identiteta (Erikson, 1968). Prema Eriksonu (1968), adolescenti aktivno istražuju svoj identitet, što može dovesti do konfuzije i promena u emocionalnoj stabilnosti. Zbog toga je posebno važno razumeti kako formiranje identiteta utiče na proces učenja i razvoj učenika, jer škola predstavlja ključnu sredinu za izgradnju identiteta (Bonilla-Silva, 2017). Tokom ovog perioda, učenici razvijaju kognitivne sposobnosti koje im omogućavaju da razmišljaju o tome kako društvo procenjuje njihovu etničku grupu. U etnički raznovrsnim školama, učenici uviđaju značaj etniciteta kroz interakcije sa vršnjacima, nastavnicima i drugim osobama u školi.

Rasni i etnički identitet su dva najčešće proučavana društvena identiteta u naučnoj literaturi. Rasni identitet se uglavnom temelji na fizičkim karakteristikama, dok etnički identitet obuhvata kulturne aspekte kao što su jezik, poreklo, religija i zajedničke vrednosti (Frable, 1997; Phinney, 1996). Iako su ta dva koncepta međusobno povezana, istraživači naglašavaju njihove razlike (Worrell i Gardner-Kitt, 2006). Prema Kingu (2002), etnicitet obuhvata osećaj zajedništva i pripadnosti, koji proizlazi iz sličnih istorijskih iskustava, kulturnih vrednosti i percepcija. Finijeva (1989) tvrdi da se etnički identitet razvija kroz faze, prelazeći od neispitanog ka postignutom etničkom identitetu. U skladu sa tim, istraživanja koja su obuhvatila adolescente iz manjinskih i nekih većinskih grupa ukazuju na to da se osećaj etničke pripadnosti u srednjoj adolescenciji (od 15. do 18. godine), te u kasnoj adolescenciji i ranoj odrasloj dobi (od 19. do 22. godine) javlja u jasnijem i čvršćem obliku u odnosu na ranu adolescenciju (od 10. do 14. godine) (Dimitrova et al., 2013; Dimitrova et al., 2015). Želeći da istakne dinamičnost etničkog identiteta, Trimbl (2000) u svojoj teoriji naglašava da etnički identitet zavisi od društvenog konteksta i da pojedinci mogu imati više etničkih identiteta, koji se manifestuju u različitim situacijama. U skladu sa teorijom društvenog identiteta i teorijom razvoja, većina istraživanja ukazuje na činjenicu da snažan etnički identitet može doprineti boljem psihološkom blagostanju (Iturbide et al., 2009), što se dalje povezuje sa akademskim uspehom učenika (Amholt et al., 2020).

Iako su nekoliko identitetskih konstrukata (npr. akademska samouverenost, akademski samokoncept, motivacija) identifikovani kao važni za uspeh učenika, Worrel (2007) ukazuje na to da su društveni identitetski konstrukti, uključujući etnički identitet, najčešće korišćeni za objašnjavanje postignuća učenika iz manjinskih etničkih grupa.

Istraživanja pokazuju da je etnički identitet važniji za samoidentifikaciju pojedinaca iz manjinskih nego iz većinskih grupa (Phinney, 1990), samim tim kao značajan deo ličnog identiteta, etnički identitet ima jasne implikacije na akademsko postignuće ovih adolescenata.

Porodični kontekst i akademski ishodi adolescenata u svetlu etničkog identiteta

Porodični kontekst akademske socijalizacije sve više privlači pažnju kao način za podršku obrazovnom razvoju dece i mladih. Utvrđeno je da akademska socijalizacija igra ključnu ulogu u razvoju akademskih stavova, uverenja i veština kod dece, od detinjstva do adolescencije (Sonnenschein et al., 2012). Međutim, sve veći broj istraživanja pokazuje da obrasci i efekti akademske socijalizacije mogu da se razlikuju u zavisnosti od etničke i kulturne pripadnosti porodica (García et al., 2009; Pomerantz et al., 2014; Yamamoto i Holloway, 2010).

Socioekonomski status porodice često se doživljava kao jedan od ključnih faktora koji utiču na stilove roditeljstva i akademske ishode dece (Bornstein i Bradley, 2012). Jedan od čestih stavova o porodicama etničkih manjina s niskim socioekonomskim statusom jeste da ove porodice imaju poteškoća ili čak ne uspevaju da pruže adekvatnu i efikasnu podršku u akademskom razvoju svoje dece (Brooks-Gunn i Markman, 2005).

Ipak, neke studije ukazuju na činjenicu da kulturološka uverenja i prakse mogu biti posebno značajne za neke etničke grupe i smanjiti rizike povezane s niskim socioekonomskim statusom. Na primer, Garsija i saradnici (2009) istakli su važnost kulturoloških vrednosti, kao što je porodična povezanost, odnosno uverenja o obavezama i međusobnoj podršci unutar porodice, koje dele latinoameričke zajednice bez obzira na socioekonomski status. Ove vrednosti igraju ključnu ulogu u emocionalnoj i akademskoj angažovanosti adolescenata u školi (Crosnoe i Fulgni, 2012).

Studija Jamamoto i Brintona (2010) sprovedena sa kineskim imigrantskim porodicama pokazala je da porodice sa nižim socioekonomskim statusom u većoj meri čuvaju kulturološka uverenja i prakse, budući da su manje izložene normama većinske kulture, u poređenju s porodicama srednjeg socioekonomskog statusa. Roditelji s nižim primanjima iskazali su jaču posvećenost obrazovanju svoje dece i harmoniju unutar porodičnog okruženja u poređenju s roditeljima srednjeg socioekonomskog statusa.

Školski kontekst i akademski ishodi adolescenata u svetlu etničkog identiteta

Istraživanja sugerišu da snažan etnički identitet može doprineti pozitivnom stavu prema školi (Grindal i Nieri, 2015). Međutim, rezultati o povezanosti etničkog identiteta i akademskog uspeha nisu uvek konzistentni. Dok neki radovi ukazuju na pozitivnu vezu (Graham i Anderson, 2008), drugi nisu pronašli značajne korelacije (Guzman et al., 2005). Ipak, osećaj pripadnosti u obrazovnom okruženju igra ključnu ulogu za akademski uspeh učenika iz marginalizovanih grupa. Istraživanja o povezanosti stavova prema školi i akademskog uspeha sugerišu da učenici sa visokim postignućima obično imaju pozitivnije stavove prema nastavnicima i školi nego učenici sa nižim postignućima (Lee, 2016).

Podrška i osećaj pripadnosti važni su faktori za učenje i akademski uspeh učenika. Obimna istraživanja stavova učenika pokazala su da adolescenti koji imaju veću percepciju podrške od vršnjaka i nastavnika uglavnom doživljavaju manje stresa i ostvaruju veći nivo akademskog angažovanja i postignuća (Zumbrunn et al., 2014). Istraživanje koje je sprovedeno u Srbiji o multikulturalnoj školskoj praksi i školskim ishodima samo potvrđuje činjenicu da su prakse kulturne socijalizacije (koje omogućavaju učenicima da uče o sopstvenoj kulturi) visoko povezane sa sveukupnim zadovoljstvom životom, zadovoljstvom u vezi sa akademskim uspehom, ali i sa smanjenjem depresivnih simptoma kod adolescenata (Sejfović et al., 2024).

Bitno je istaći da školsko okruženje može oslikavati status ili stereotipe povezane sa društvenim grupama kojima učenici pripadaju. Tatum (1997) ističe da su aspekti našeg identiteta koji su nam lično najvažniji često oni koje prepoznaju i reflektuju ljudi sa kojima smo u kontaktu. Pregled istraživačke literature ukazuje da postoji nekoliko teorijskih perspektiva koje sugerišu da socijalni identiteti mogu negativno uticati na akademska postignuća učenika iz manjinskih, marginalizovanih grupa, bilo preko psiholoških procesa (Aronson, 2002; Steele, 2003) bilo kroz interakcije nastavnika sa učenicima (Weinstein, 2002). Prema shvatanju Gudvina (2002), kulturna razlika između nastavnika i učenika može dovesti do nepovoljne sredine za učenje. Na osnovu prethodno iznetog, može se zaključiti da nastavnici mogu imati niska očekivanja od učenika drugačijeg etničkog porekla i pružati manje zahtevan kurikulum, što se svakako ogleda u smanjenoj motivaciji i lošijem akademskom funkcionisanju učenika.

Diskriminacija, bilo opažena bilo doživljena, povezana je sa lošijim rezultatima kod učenika iz manjinskih grupa (Nadal et al., 2014). Obimna istraživanja o mikroagresijama dokumentovala su njihov štetan efekat na angažovanje i rezultate (Nadal et al., 2014; Solorzano et al., 2000), dok negativna atmosfera u školi može imati štetan efekat na uspeh učenika iz etnički manjinskih grupa. Prethodni radovi su pokazali da je etnička diskriminacija od strane nastavnika posebno štetna za kognitivni i bihejvioralni angažman, jer je povezana sa niskim nivoima učenikovog osećaja kontrole (D'Hondt et al., 2016). Učenici koji su diskriminisani od strane nastavnika veruju da nemaju kontrolu kada je akademski uspeh u pitanju i osećaju da školski sistem radi protiv njih (Van Houtte i Demanet, 2016). Kod takvih učenika mnogo je veća verovatnoća da će napustiti školu u poređenju sa onima koji ne doživljavaju diskriminaciju (Civitillo et al., 2021).

Sa druge strane, pozitivna multikulturalna iskustva u školi, podrška škole raznolikosti, kao i interkulturalne kompetencije nastavnika mogu podstaći angažovanje učenika iz etnički manjinskih grupa i dovesti do njihovih boljih školskih postignuća. U istraživanju koji su sproveli Petrović, Radosavljević i Erdeš Kavečan (2024) o interkulturalnim kompetencijama nastavnika u Srbiji dobijeni su rezutati koji ukazuju na činjenicu da nastavnici u etnički heterogenim školama ocenjuju svoje interkulturalne kompetencije višim nego nastavnici u školama sa homogeno većinskim sastavom. Ovi rezultati ukazuju na važnost bogatog interkulturnog iskustva u razvoju etnorelativnog kulturnog obrasca i sugerišu da nastavnici sa monokulturnim iskustvom treba da dobiju dodatnu podršku kroz profesionalni razvoj kako bi unapredili svoju interkulturalnu osetljivost i empatiju.

Ogbu i Simons (1998) u svom istraživanju u SAD tvrde da određene manjine (npr. Afroamerikanci, američki Indijanci i Čikani) razvijaju identitet suprotan onome koji propagira društvo, naročito kada je školovanje i akademsko postignuće u pitanju, što vodi ka neuspehu i neuključivanju u akademske aktivnosti, a u najgorem slučaju ka aktivnom otporu prema postizanju uspeha. Stil (2003) navodi da grupe koje doživljavaju uticaj kulturnih stereotipa od strane šire zajednice, a koji se odnosi na određene aktivnosti, imaju i slabije rezultate u tim aktivnostima, kada stereotip postane značajan za njih. Posebno je zabrinjavajuće što uticaj kulturnih stereotipa može da nastane i bez namernog pokušaja da se stereotip istakne, a najintenzivnije ga osećaju pojedinci kojima je najviše stalo do postizanja uspeha i oni koji se snažno identifikuju sa svojom etničkom ili rodnom grupom (Aronson, 2002, str. 286). Slično viđenje dele i istraživači poput Altšula i saradnika (2006) i Ojsermana i saradnika (2003), koji govore da manjinski učenici često ne vide obrazovanje kao put ka profesionalnom uspehu zbog percipiranih prepreka, poput diskriminacije i strukturnih barijera.

U studiji Ojsermana i saradnika (2003) istraživan je odnos između rasno-etničkih shema i akademskog postignuća. Na osnovu rada Ogbua (1989), Stila (2003) i drugih, ovi istraživači su postavili hipotezu da marginalizovani manjinski učenici mogu imati četiri različite rasno-etničke sheme o sebi: nepostojanje sheme (bez rasno-etničke sheme o sebi), unutargrupnu, dualnu (uključujući i unutargrupnu i širu društvenu povezanost) i manjinsku shemu (priznavanje statusa unutar grupe uz aktivno nastojanje za širim društvenim resursima). U navedenim studijama pokazalo se da učenici sa dualnim i manjinskim shemama identiteta imaju viša postignuća od ostalih grupa.

Arojo i Zigler (1995) otkrili su da su afroamerički učenici koji se slabije identifikuju sa svojom etničkom pripadnošću često postizali bolje akademske rezultate, ali i veći nivo depresije, što sugeriše da uspeh može imati psihološku cenu za ove učenike. Pored toga, mnogi afroamerički učenici suočavaju se sa izborom između očuvanja pozitivnog etničkog identiteta i razvoja snažnog akademskog identiteta (Davidson, 1996).

Ipak, pozitivna multikulturalna iskustva u školi, kao i podrška škole za raznolikost mogu podstaći angažovanje učenika iz etnički manjinskih grupa i dovesti do njihovih boljih akademskih rezultata. Nekoliko studija koje su proučavale inicijative za kurikularnu raznolikost u školama dosledno su pokazale da takve inicijative imaju pozitivan efekat na interesovanje učenika za razumevanje etniciteta, otvorenost za kulturnu svest, uvažavanje različitih kultura i smanjenje rasnih/etničkih predrasuda (Denson, 2009). Drugi pozitivni ishodi kod učenika koji pohađaju škole koje zastupaju kulturni diverzitet jesu: veća društvena angažovanost, češće učestvovanje u kulturnim aktivnostima, manje davanje značaja materijalističkom vrednovanju stvari (Gurin et al., 2002), ali i bolja sposobnost kritičkog mišljenja (Pascarella et al., 2001). Čang i saradnici (2006) otkrili su da viši nivoi međuetničkih interakcija imaju pozitivan efekat na kognitivni razvoj adolescenata, samopouzdanje, ali i otvorenost za raznolikost, dok su Santos i saradnici (2007) došli do podataka da je multikulturalni obrazovni milje povezan sa razvojem multikulturalne kompetencije.

Istraživanja su pokazala da vršnjačka prijateljstva među pripadnicima različitih etničkih grupa imaju pozitivan uticaj na samopouzdanje, identitet, socijalnu i emocionalnu podršku, kao i na razvoj kulturne svesti i razumevanja drugih, kritičkog mišljenja, te

smanjenje stereotipa i predrasuda (Jugert i Feddes, 2017). Jedan od načina da se poveća šansa za međuetnička prijateljstva u multikulturalnom miljeu jeste podsticanje kvalitetnog direktnog kontakta među etničkim grupama od strane nastavnika (Vezzali et al., 2012), koji je zasnovan na zajedničkim ciljevima, jednakom statusu i moći, saradnji i podršci nastavnika (Van Praag et al., 2015).

Etnička raznolikost, sa druge strane, može stvoriti i situacije u kojima veći broj učenika koji nisu pripadnici dominantne etničke grupe usvaja identitet i ponašanje te grupe. Prema Akerlofu i Krantonu (2000), etnička raznolikost može uticati na izbor „pozitivne" društvene kategorije, ako značaj koji se pridaje identitetu u okviru funkcije korisnosti opada s povećanjem raznolikosti. Osim toga, etnička raznolikost može pozitivno uticati na rezultate kroz indirektne mehanizme. Na primer, veća raznolikost može smanjiti socijalne interakcije među učenicima, jer se učenici iz različitih etničkih pozadina ne osećaju integrisano u školsko okruženje, što može da doprinese njihovoj većoj posevećenosti produktivnim aktivnostima i boljim akademskim ishodima.

Etnička raznolikost takođe može podstaći asimilaciju jezika. Lazir (1999) tvrdi da pojedine manje grupe etničkih manjina imaju jaču motivaciju da usvoje kulturu etnički dominantnih grupa. U školskom okruženju ovaj proces može doprineti boljim rezultatima, budući da se nastava odvija na jeziku etnički dominantne grupe, gde nastavnici često pripadaju toj grupi. Ako raznolikost podrazumeva manji udeo pojedinačnih etničkih grupa i smanjenu dominaciju manjinskih zajednica, može se očekivati da etnička raznolikost pozitivno utiče na školski uspeh, posebno na rezultate iz jezika.

Razumevanje društvenog miljea koji okružuje učenike, kao i podsticanje istraživanja njihovog etničkog identiteta, mogu doprineti pozitivnijim školskim iskustvima i smanjenju razlika u postignućima. Iako prethodna istraživanja daju različite rezultate, ova tema ostaje značajna za razumevanje odnosa između etničkog identiteta i akademskih ishoda. Stoga, istraživanje povezanosti ove dve varijable kod adolescenata može nam pružiti više informacija o razumevanju načina podsticanja učenika koji pokazuju visoke intelektualne sposobnosti, kako iz većinskih, tako i iz manjinskih etničkih grupa, u etnički homogenim ili heterogenim sredinama.

Šta su socioemocionalni ishodi učenika?

Interesovanje za začetak, razvoj i formiranje etničkog identiteta posebno je intenzivno u domenu razvojnih i socijalnih teorija. Sistematizacija razvojnih procesa, uzrasni obredi, a time i uzrasni simbolizam kulture u kojoj dete odrasta, jesu procesi legitimisanja uzrasnih promena i procesa, dok supkultura kao posledica konkretnih uzajamnih odnosa između uzrasnih slojeva i društva može pomoći u razumevanju i izgradnji etničkog identiteta (Fazlagić i Soleša Grijak, 2014). Proces formiranja etničkog identiteta može imati značajan uticaj na socioemocionalne ishode učenika, uključujući samopercepciju, sposobnost emocionalne regulacije, otpornost na stres, razvoj empatije i kvalitet socijalnih odnosa.

Škola kao deo supkulture i značajan socijalni agens nesumnjivo doprinosi izgradnji socijalnog identiteta pojedinca, a samo prisustvo različitih etničkih grupa u okviru zajednice usložnjava i obogaćuje proces samoizgradnje učenika i njihovog etničkog identiteta. Socijalno-emocionalno učenje je bitan aspekt u vaspitanju i obrazovanju

učenika, jer im pomaže da razviju ponašanje koje je društveno prihvaćeno i individualno efikasno. Osim toga, omogućava im da se bolje snalaze u različitim teškim situacijama, kao što su sukobi i izazovi u komunikaciji na svakodnevnom nivou. Uopšteno, autori se slažu da socijalno-emocionalno učenje potiče izgradnju i jačanje pet temeljnih područja socijalno-emocionalnih kompetencija, a Šonert-Rojš i saradnici (Schonert-Reuch et al., 2017; prema Ljubetić i Maglica, 2020) navode da su: 1. *svest o seb*i (engl. *self-awareness*), 2. *samoregulacija* (engl. *self-management*), 3. *društvena svest* (engl. *social awareness*), 4. *veštine odnosa* (engl. *relationship skills*) i 5. *odgovorno donošenje odluka* (engl. *responsible decision*), najznačajnije kompetencije (Jandrić, 2024), najbitniji socioemocionalni ishodi.

Stalnom revizijom odgovora na pitanje na pitanje *Ko sam ja*? mlada osoba radi na ostvarenju potpunog identiteta i formiranju selfkoncepta, dok je na tom složenom putu posebno u školskom periodu važna integracija povratnih informacija koje dobijaju od nastavnika i roditelja. Formiranje selfkoncepta značajno doprinosi učvršćivanju komponente etničkog idetiteta, a u sklopu Ficovog modela selfkoncepta postoje dve komponente polarisane kroz eksteralni i interalni selfkoncept. Interalnu komponentu čine identitet, samozadovoljstvo i ponašanje, dok eksteralna komponenta obuhvata socijalni aspekt kroz telesni, moralno-etički, personalni, porodični i socijalni self (Fitz, prema Fazlagić, 2014).

Samopoštovanje kao evalutivna komponenta selfkoncepta podrazumeva pojam o sebi i označava opštu vrednosnu procenu o sebi, a kognitivno afektivni izraz samoevaluacije predstavlja jedan od najdirektnijih pokazatelja integrisanosti pojma o sebi (Fazlagić, 2014). Neretko su istraživači u nedoumici prilikom upotrebe ova dva pojma, a razrešenje konflikta je u razumevanju da selfkoncept nudi informacije o tome kako se pojedinac oseća u specifičnim područjima, poput, na primer, školskog ili akademskog domena, dok samopoštovanje uključuje sveobuhvatni osećaj dobrobiti koju pojedinac oseća prema sebi (Zeleke, 2004).

Istraživanja koje su se bavila ispitivanjem veze između samopoštovanja i etničkog identiteta pokazuju da toj povezanosti doprinosi percepcija mladih ljudi o njihovom postignutom akademskom uspehu, te da kroz prosocijalna ponašanja uspevaju da pronađu smislene ciljeve koje slede (Smith et al., 1999). Važno je naglasiti da rezultati nekih sistemskih studija pokazuju da samo jak (postignut) etnički identitet, kada ga prati pozitivna orijentacija prema sebi i etničkoj grupi, može biti povezan sa visokim samopoštovanjem (Phinney, 1991). Tokom školskog perioda učenici poseduju kognitivne veštine da razmišljaju o tome kako društvo razume i ocenjuje njihovu etničku grupu. Podsticanje ove veštine je važno jer spoznajom ko su i kakav je njihov integralni okvir etničkog porekla mladi mogu poboljšati svoje školske kompetencije, a samim tim i opšte blagostanje (Kim, 2023). U školskom kontekstu posebno su devojčice iz manjinske populacije s jakim (postignutim) etničkim identitetom imale veće samopoštovanje i samopouzdanje, a postignut etnički identitet je ublažio negativne efekte društvenog omalovažavanja i stereotipa (Martinez i Dukes, 1997).

Na osnovu dosadašnjih razmatranja, jasno je da etnički identitet predstavlja ključni faktor u oblikovanju socioemocionalnih ishoda učenika, budući da utiče na njihove emocionalne, socijalne i kognitivne kompetencije, koje su u neposrednoj vezi sa samopoštovanjem, emocionalnom regulacijom i socijalnom integracijom. Proces

formiranja etničkog identiteta, kao dinamičan i višedimenzionalan, postavlja temelje za razvoj psihološke otpornosti i socijalno odgovorne svesti, što je od presudnog značaja za ukupno blagostanje učenika. U savremenom obrazovanju, socijalno-emocionalno učenje se prepoznaje kao integralni okvir koji omogućava učenicima da razvijaju veštine upravljanja emocijama, kao i sposobnost za efikasnu interakciju unutar multikulturnih zajednica, čime se direktno utiče na njihove socioemocionalne kompetencije i akademske performanse.

S obzirom na ulogu škole kao socijalnog agensa, neophodno je da nastavno osoblje, kroz osnaživanje kompetencija učenika i prepoznavanje specifičnih potreba, doprinosi stvaranju inkluzivnog obrazovnog okruženja koje omogućava učenicima da ostvaruju pozitivan etnički identitet i socijalnu integraciju, čime se potiče njihovo opšte blagostanje i akademski uspeh (Dahl et al., 2018).

Etnički identitet i blagostanje kao socioemocionalni ishod kod učenika

Etnički identitet konstituiše ključnu determinantu blagostanja učenika, posredujući u procesima izgradnje samopoštovanja, emocionalne stabilnosti i socijalne integracije unutar obrazovnog i šireg društvenog konteksta. Kao multidimenzionalni konstrukt, etnički identitet obuhvata osećaj pripadnosti, pozitivnu procenu vlastite etničke grupe i angažovanost u kulturnim praksama, što može doprineti psihološkoj otpornosti i školskom uspehu. Istovremeno, proces formiranja etničkog identiteta može biti praćen izazovima, posebno u multietničkim sredinama, gde društvene percepcije i iskustva diskriminacije mogu imati značajan uticaj na blagostanje učenika.

Za ilustraciju razvoja etničkog identiteta koristićemo Krosov model za manjinske grupe kao jedan od reprerezentativnih modela iz naučne literature. Naime, prema ovom modelu, u prvoj fazi pripadnici manjinske skupine svoj etnički identitet grade u skladu sa slikom koju im porodica i društvo ponude. Tokom druge faze, tzv. faze susreta, mladi su podložni menjanju interpretacije vlastitog identiteta, dok ulaskom u treću fazu uranjanja-izranjanja, za mlade je karakteristično oštro otuđenje od većinske grupe i povratak svojoj etničkoj grupi. U fazi internalizacije mladi shvataju važnost svoje etničke grupe, čime se povećava njihovo samopouzdanje, da bi u poslednjoj fazi obavezivanja mladi preuzeli obavezu da prenose pozitivna osećanja u vezi sa vlastitom etničkom grupom (Phinney & Alipuria, 1987; prema Ižaković, 2021).

Nadalje, u istraživanjima koja su se bavila izgradnjom etničkog identiteta sugerisano je da dostignuti etnički identitet pozitivno korelira sa psihološkim blagostanjem, dok je potraga za etničkim identitetom bila negativno povezana sa psihološkim blagostanjem (Syed et al., 2013; Wakefield i Hudley 2007). Stereotipizacija, prema tome, može biti prepreka ka izgradnji etničkog identiteta koja može ugroziti psihološko blagostanje učenika. U praksi se često percipira momenat sklonosti upoređivanja etničkih grupa spram različitih atributa, a grupa doprinosi samopoštovanju svojih članova ako uspe da ojača i održi pozitivno vrednovanu različitost u odnosu na druge grupe, neretko kroz negativnu stereotipizaciju – negativna stereotipizacija „suparničke" grupe osigurava pozitivnu evaluaciju vlastite, a time i porast samopoštovanja kod pojedinca (Turjačanin, 2004). Upravo zabrinutost za potvrdu stereotipa značajno predviđa manje blagostanje, dok pozitivan etnički identitet predviđa veće blagostanje, a posebno je važno što jak etnički identitet ublažava nivo stresora usled etničke diskriminacije

(French i Chavez, 2010). Jedan od čestih izazova pri definisanju etničkih identiteta odnosi se na njihovo poistovećivanje sa nacionalnom pripadnošću. Ovaj problem nastaje jer se u slučaju etničkih grupa koje pripadaju nacionalnim manjinama etnički identitet često povezuje sa pripadnošću narodu ili grupi iz zemlje porekla. Suprotno tome, kod nacionalnog identiteta, razlika između pripadnosti matičnoj zemlji i državi u kojoj pojedinac živi uglavnom je zanemarena, te su ove dve vrste pripadnosti gotovo identične. Pri preciznom definisanju etničkog identiteta ključno je razumeti da ga pojedinci doživljavaju kao pripadnost etničkoj grupi sa kojom dele zajedničko poreklo, jezik, kulturu, kao i kolektivni osećaj zajedništva, označen sintagmom „mi" (Tomašić et al., 2021).

Porodica je primarni društveni kontekst u kojem mladi dobijaju implicitnne i eksplicitne poruke o etničkom identitetu, dok je škola izvor međuetničkih kontakata i može delovati pozitivno i negativno na socioemociolane ishode učenika. Škola može pružati podršku i svrsishodno delovati u cilju održavanja blagostanja učenika kroz promociju različitosti i posebnosti etničkih grupa ili može biti izvor diskriminacije za učenike, jer se u školskom periodu neretko intenzivira sklonost ka upoređivanju sa drugima, što posebno može biti stresno i diskriminirajuće za imigrantsku decu i nacionalne manjine (Brown, 2017). Razvojna istraživanja ukazuju da potpuni ili izraženiji etnički identitet pozitivno korelira sa psihološkim blagostanjem (Iturbide et al., 2009), posebno kod manjinskih grupa u Americi (Amholt et al., 2020).

Uopšteno posmatrano, literatura sugeriše da etnički identitet može imati značajan uticaj na psihološko blagostanje, posebno u kontekstu rasne diskriminacije. Iako su nalazi u vezi sa ulogom etničkog identiteta kao zaštitne varijable neujednačeni, postoji nekoliko ključnih aspekata tačaka koje se mogu izdvojiti u okviru zaštitne ili posredničke uloge etničkog identiteta u socioemocionalnom blagostanju učenika. Kada je u pitanju zaštitna uloga etničkog identiteta, neka istraživanja sugerišu da viši nivoi etničkog identiteta mogu smanjiti negativne efekte rasne diskriminacije na psihološko blagostanje. Na primer, postignut etnički identitet povezan je sa smanjenjem negativnih simptoma poput depresije, stresa i smanjenog samopoštovanja (Jones et al., 2007). Međutim, rezultati nisu uvek dosledni, na šta ukazuje jedna sistemska analiza u kojoj je potvrđeno da u 71% slučajeva etnički identitet nije imao zaštitnu ulogu između diskriminacije i zdravlja (Pascoe i Smart Richman, 2009).

Kada je reč o ulozi etničkog identiteta u kontekstu diskriminacije i psihološkog blagostanja, istraživanja pokazuju da etnički identitet može delovati kao most između iskustava diskriminacije i negativnih emocionalnih reakcija, kao što je smanjenje samopoštovanja, ali i kao faktor koji doprinosi poboljšanju psihološkog blagostanja, čak i u uslovima diskriminacije (Armenta i Hunt, 2009).

Zanimljivo je da je 12% analiza otkrilo da viši nivoi etničkog identiteta mogu pojačati negativne uticaje rasne diskriminacije na mentalno zdravlje. Ovi negativni efekti mogu uključivati smanjenje samopoštovanja, blagostanja, povećan stres i depresiju (McCoi i Major, 2003; Sellers et al., 2006). U školskom kontekstu signifikantan je i podatak da je osećaj pripadnosti školi negativno povezan s depresivnim simptomima, pozitivno sa percipiranom vrednošću koja je opet usko povezana sa ostvarenim etničkim identitetom, ali i da je u slučajevima gde ne postoji osećaj pripadnosti školskom okruženju, osećaj etničke pripadnosti bio najizraženiji (Gummadam et al., 2016).

Mogući izvori nedoumica mogu biti metodološke slabosti prisutne u većini istraživanja koja potiču iz Sjedinjenih Američkih Država, a koje doprinose nesporazumima u analizi etničkog identiteta. Naime, uzorci ovih istraživanja najčešće uključuju učenike manjinskih etničkih grupa koji su integrisani sa učenicima većinske populacije, pri čemu je njihov etnički identitet obično izraženiji (McKeown et al., 2020). Iako je opšte poznato da pripadnici manjinskih grupa iskazuju jači etnički identitet u odnosu na pripadnike većinske populacije (Verkuyten, 2018), neka istraživanja pokazuju da je u višeetničkim društvima etnički identitet značajan i za pripadnike većinskih grupa (Adams et al., 2016). Nadalje, istraživanja ukazuju na to da članovi većinskih etničkih grupa obično iskazuju veću unutargrupnu pristranost u odnosu na manjinske (Mullen et al., 1992).

Deca mešovite rasne i etničke pripadnosti suočavaju se s kompleksnim izazovima vezanim za njihov identitet, često se nalazeći između dve dominantne društvene kategorije. Ova pozicija može dovesti do iskustava isključenosti ili nepovezanosti s bilo kojom od tih kategorija, što rezultira percepcijom da njihov rasni ili etnički identitet nije „autentičan". Kao posledica toga, mogu se suočiti s fenomenom koji se opisuje kao „kulturno beskućništvo" (Vivero i Jenkins, 1999). Prema autorkama Vivero i Dženkins (1999), kulturno beskućništvo se odnosi na situaciju u kojoj pojedinci ili grupe doživljavaju gubitak ili nestanak svoje kulturne povezanosti, što može dovesti do osećanja identitetske dezorijentacije i otuđenja, a fenomen je posebno izražen među migrantima i manjinskim grupama koji su prisiljeni prilagoditi se novim kulturnim okruženjima, dok istovremeno gube kontakt sa vlastitim korenima. Bhui (2002) ukazuje na psihološke posledice ovog identitetskog nesklada, ističući kako se mogu odraziti na ključne aspekte života, uključujući obrazovne rezultate, zapošljavanje i fizičko i mentalno zdravlje u odrasloj dobi (Duncan i Brooks-Gunn, 1997). Značajan broj istraživanja bio je ograničen na klinički kontekst, čime je proizvedena slika dece mešovite rase i etničke pripadnosti koja se suočavaju sa izazovima u procesu formiranja identiteta, ali i sa socioemocionalnim poteškoćama unutar svojih porodica, obrazovnih institucija i šire društvene zajednice (Bratter i Kimbro, 2013). Ovaj pristup dodatno je otežan nedostatkom metodološki adekvatnih studija koje uključuju uporedne analize između dece mešovite rasne/etničke pripadnosti i njihove vršnjačke populacije iz homogenih etničkih zajednica.

Nadalje, istraživanja ne pružaju ni jasne dokaze o povećanom riziku za loše socioemocionalno blagostanje među decom mešovite rase ili etničke pripadnosti, bez obzira na nacionalni kontekst. Naprotiv, postoje dokazi koji sugerišu da deca mešovite rasne ili etničke pripadnosti imaju socioekonomske prednosti u odnosu na decu iz homogeno manjinskih grupa, pri čemu ove prednosti pozitivno utiču na njihovo socioemocionalno blagostanje. Istraživački nalazi sugerišu da u dobi od 5 ili 6 godina ne postoje dokazi o lošijem socioemocionalnom blagostanju među decom mešovite rase ili etničke pripadnosti ni u Velikoj Britaniji ni u Sjedinjenim Američkim Državama (Nazroo et al., 2018). Ovaj rezultat može biti u kontrastu sa prethodnim istraživanjima koja prikazuju negativan uticaj mešovite rasne ili etničke pripadnosti na socioemocionalno blagostanje, što bi moglo odražavati promene u razumevanju etničkih identiteta iz mešovitih grupa kroz različite razvojne faze ili specifične vremenske periode.

Dodatno, uloga zaposlenih u školama kroz podršku i mentorstvo može biti od ključnog značaja. Kroz usmeravanje i učenje adekvatnih strategija suočavanja sa

diskriminacijom, kao i razvijanje veština za prevazilaženje negativnih posledica mikroagresija, moguće je smanjiti socijalnu stigmu. Na taj način, može se unaprediti blagostanje i obezbediti pravilan socioemocionalni razvoj mladih.

Zaključak

Razumevanje društvenog miljea koji okružuje učenike, kao i podsticanje istraživanja njihovog etničkog identiteta, mogu doprineti pozitivnijim školskim iskustvima i smanjenju razlika u postignućima. Iako prethodna istraživanja daju različite rezultate, ova tema ostaje značajna za razumevanje odnosa između etničkog identiteta i akademskih ishoda. Stoga, istraživanje povezanosti ove dve varijable kod adolescenata u kontekstu porodice i škole može nam pružiti više informacija o razumevanju načina podsticanja učenika koji pokazuju visoke intelektualne sposobnosti, kako iz većinskih, tako i iz manjinskih etničkih grupa, u etnički homogenim ili heterogenim sredinama.

Sa druge strane, dublje razumevanje načina na koji etnički identitet može pružiti zaštitu od negativnih posledica mikroagresije na psihološko blagostanje kod adolescenata može značajno unaprediti strategije očuvanja mentalnog zdravlja i obrazovne prakse. Mikroagresije se odnose na suptilne i svakodnevne oblike rasne ili etničke diskriminacije, koji često imaju kumulativan i ozbiljan uticaj na mentalno zdravlje. Ovaj uticaj je posebno izražen kod adolescenata koji su u fazi formiranja identiteta i suočavanja sa različitim društvenim izazovima.

Etnički identitet ima ključnu ulogu u oblikovanju socioemocionalnog blagostanja učenika, naročito u multietničkim društvima. Kroz dinamičan proces formiranja identiteta učenici ne samo da razvijaju snažno samopoštovanje i emocionalnu stabilnost, već se i efikasnije integrišu u društvene i obrazovne kontekste. Iako etnički identitet može delovati kao zaštitna varijabla u suočavanju sa diskriminacijom, istraživanja pokazuju da njegov uticaj nije uvek jednoznačan, jer se, u određenim slučajevima, mogu pojaviti izazovi poput kulturnog beskućništva, koji dodatno komplikuju proces identifikacije. Otud, škola kao društveni sistem ima važnu ulogu u afirmaciji etničkog identiteta učenika, podržavajući razvoj njihovog psihološkog blagostanja kroz različite obrazovne strategije i programe. Ključna praksa treba biti usmerena ka osnaživanju etničkog identiteta kao sredstva za prevenciju negativnih efekata poput mikroagresija i diskriminacije, čime se poboljšava osećaj pripadnosti školskoj zajednici i širem društvu. Ovakav pristup doprinosi sveukupnoj psihološkoj otpornosti učenika i njihovoj sposobnosti da se nose sa izazovima, čineći obrazovni sistem inkluzivnijim i podsticajnim za sve učenike.

Literatura

Adams, B., Abubakar, A., Van de Vijver, F., De Bruin, G., Arasa, J., Fomba, E., Gillath, O., Hapunda, G., Looh La, J., Mazrui, L., Murugami, M. (2016). Ethnic identity in emerging adults in Sub-Saharan Africa and the USA, and its associations with psychological well-Being. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 26*(3), 236-252.

Akerlof, G. and Kranton, R. (2000). Economics and identity. *Quarterly Journal of Economics, vol. 115* (3), 715–53

Altschul, I., Oyserman, D., & Bybee, D. (2006). Racial-ethnic identity in mid adolescence: Content and change as predictors of academic achievement. *Child Development, 77*, 1155–1169. https://doi.org/10 .1111/j.1467-8624.2006.00926.xC

Amholt, T. T., Dammeyer, J., Carter, R. (2020). Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: A systematic review. *Child Indicators Research, 13*, 1523–1548. https:// doi.org/10.1007/s12187-020-09725-9

Amholt, T. T., Dammeyer, J., Carter, R. (2020). Psychological well-being and academic achievement among school-aged children:A systematic review. *Child Indicators Research 13*, 1523–1548. https:// doi.org/10.1007/s12187-020-09725-9

Armenta, B. E., & Hunt, J. S. (2009). Responding to societal devaluation: Effects of perceived personal and group discrimination on the ethnic group identification and personal self-esteem of Latino/Latina adolescents. *Group Processes & Intergroup Relations, 12*(1), 23–39. https://doi.org/10.1177/1368430208098775

Aronson, J. (2002). Stereotype threat: Contending and coping with unnerving expectations. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 279-301). San Francisco: Elsevier Science

Arroyo, C. G., & Zigler, E. (1995). Racial identity, academic achievement, and the psychological well-being of economically disadvantaged adolescents. *Journal of Personality & Social Psychology*, *69*, 903-914.

Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. and Schaps, E. (1997) Caring School Communities. *Educational Psychologist, 32,* 137-151. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1

Bhui, K. (2002). *Racism and mental health: Prejudice and suffering.* Jessica Kingsley Publishers.

Bonilla-Silva, E. (2017). What we were, what we are, and what we should be: The racial problem of American sociology. *Social Problems, 64*(2), 179–187. https://doi.org/10.1093/socpro/spx006

Bornstein, M. H., & Bradley, R. H. (2012). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. New York, NY: Routledge

Bouchey, H. A., & Harter, S. (2005). Reflected Appraisals, Academic Self-Perceptions, and Math/Science Performance During Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 673–686. https:// doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.673

Bratter, J., & Kimbro, R. T. (2013). Multiracial children and poverty: Evidence from the early childhood longitudinal study of kindergartners. *Family Relations*, *62*(1), 175-189

Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The future of children*, 55-71.

Brooks-Gunn, J., & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, *15*, 139–168. https://doi.org/10.1353/foc.2005.0001

Brown, C. S. (2017). School context influences the ethnic identity development of immigrant children in middle childhood. *Social Development, 26*(4), 797-812.

Chang, M. J., Denson, N., Saenz, V. & Misa, K. (2006). The educational benefits of sustaining cross-racial interactions among undergraduates. *The Journal of Higher Education, 77,* 430-455. https://doi.org/10.1080/00221546.2006.11778933

Civitillo, S., Juang, L. P., & Schachner, M. K. (2021). Stressing similarities or ignoring differences? Shedding light into different forms of color-evasive ideology with pre-and in-service teachers. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft, 24*, 135–153. https://doi.org/10.1007/s11618-021-00995-9

Crosnoe, R., & Fuligni, A. (2012). Children from immigrant families: Introduction to the special section. *Child Development*, *83*, 1471–1476. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01785.x

D'hondt, F., Eccles, J. S., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. (2016). Perceived ethnic discrimination by teachers and ethnic minority students' academic futility: Can parents prepare their youth for better or for worse? *Journal of youth and adolescence*, *45*(6), 1075–1089. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0428-z.

Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L., Suleiman, A. B. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature, 554*(7693), 441−450.

Davidson, A. L. (1996). *Making and molding identity in schools: Students narratives on race, gender, and academic engagement.* State University of New York.

Denson, N. (2009). Do curricular and co-curricular diversity activities influence racial bias? A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *79*(2), 805-838.

Dimitrova, R., Aydinli, A., Chasiotis, A., Bender, M., & van de Vijver, F. J. R. (2015). Heritage identity and maintenance enhance well-being of Turkish-Bulgarian and Turkish-German adolescents. *Social Psychology, 46*(2), 93-103. https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000230

Dimitrova, R., Chasiotis, A., Bender, M. i van de Vijver, F. J. R. (2013). Collective identity and wellbeing of Roma minority adolescents in Bulgaria. *International Journal of Psychology, 48*(4), 502–513. https://doi. org/10.1080/00207594.2012.682064

Erdeš-Kavečan, Đ., (2021). *Psihologija porodice – teorije i istraživanja* - . Državni Univerzitet u Novom Pazaru: Spirit plus 021. 237 str. COBISS.SR-ID 36981257 ISBN 978-86-81506-06-6 https://plus.cobiss.net/cobiss/sr/sr/bib/36981257

Erdeš-Kavečan, Đ., Oljača, M. (2017). The role of family relations on perception of self-efficacy in adolescents. In. Avdić, A., Junuzović-Žunić, L. (Eds.), *Unapređenje kvalitete života djece i mladih.* (pp. 191-201). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet u Tuzli, 191-201. ISSN 1986-9886

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis.* New York: W. W. Norton & Company.

Fazlagić, A., Soleša Grijak, Đ. (2014). Dečiji crtež kao indikator moralnog razvoja. *Zbornik VŠSSOV* Kikinda, Br.1; 145-156.

Fazlagić., A. (2014). Self koncept mladih. *Zbornik radova naučno stručnog skupa Nauka i globalizacija, Univerzitet u Istočnom Sarajevu*, Filozofski fakultet, Knjiga 8, Tom 1-2, 1098-1110.

Frable, D. E. S. (1997). Gender, racial, ethnic, sexual, and class identities. *Annual Review of Psychology*, *48*, 139-162.

French, S. E., & Chavez, N. R. (2010). The Relationship of Ethnicity-Related Stressors and Latino Ethnic Identity to Well-Being. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *32*(3), 410-428. https://doi.org/10.1177/0739986310374716

García Coll, C., & Marks, A. K. (2009). *Immigrant stories: Ethnicity and academics in middle childhood*. New York, NY: Oxford University Press

Goodwin, A. L. (2002). The social/political construction of low teacher expectations for children of color: Re-examining the achievement gap. *Journal of Thought, 37*(4), 83-103.

Graham, A. & Anderson, K. A. (2008). "I have to be three steps ahead": Academically gifted African American male students in an urban high school on the tension between an ethnic and academic identity. *Urban Review, 40*, 472-499.

Grindal, M. & Nieri, T. (2015). An examination of ethnic identity and academic performance: Assessing the multidimensional role of parental ethnic–racial socialization among a sample of Latino adolescents. *Race Social Problems, 7*, 242–255

Gummadam, P., Pittman, L. D. i Ioffe, M. (2016). School belonging, ethnic identity, and psychological adjustment among ethnic minority college students. *The Journal of Experimental Education, 84*(2), 289-306.

Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). "Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes". *Harvard Educational Review, 72*(3), 1-32.

Guzman, M. R., Santiago-Rivera, A. L., Hass, R. F. (2005). Understanding academic attitudes and achievement in Mexican-origin youths: Ethnic identity, other-group orientation, and fatalism. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 11*(1), 3–15.

Iturbide, M. I., Raffaelli, M., & Carlo, G. (2009). Protective Effects of Ethnic Identity on Mexican American College Students' Psychological Well-Being. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 31*(4), 536–552. https://doi.org/10.1177/0739986309345992

Ižaković, K. (2021). *Razvoj etničkog identiteta i socijalni uticaji.* Završni rad, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet

Jandrić, M. (2024). *Socijalno-emocionalno učenje kao odgovor na potrebe učenika i suvremene škole* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Pedagogy).

Jones, H. L., Cross, W. E., Jr., & DeFour, D. C. (2007). Race-related stress, racial identity attitudes, and mental health among Black women. *Journal of Black Psychology, 33*(2), 208–231. https://doi.org/10.1177/0095798407299517

Jugert, P., & Feddes, A. R. (2017). Childrens' and adolescents' cross-ethnic friendships. In A. Rutland, D. Nesdale, & C. S. Brown (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of groups processes in children and adolescents* (pp. 373–392). Chichester: Wiley.

Kim, M. (2023). Relationships among ethnic identity, school attitudes, general school self-concept, and academic achievement of African American and Hispanic gifted students from low-income families. *SENG Journal: Exploring the Psychology of Giftedness, 2*(2), 23-34. https://doi.org/https://doi.org/10.25774/k0em-yj32

King, E. W. (2002). Ethnicity. In D. L. Levinson, P. W. Cookson, Jr., & A. R. Sadowski (Eds.), *Education and sociology: An encyclopedia* (pp. 247-253). New York: Routledge Falmer.

Lazear, E. P. (1999). Culture and Language. *Journal of Political Economy*, *107*(S6), S95–S126. https://doi.org/10.1086/250105

Lee, J. (2016). Attitude toward school does not predict academic achievement. *Learning and Inividual Difference, 52*, 1–9. https://doi. org/10.1016/j.lindif.2016.09.009

Ljubetic, M., & Maglica, T. (2020). Social and emotional learning in education and care policy in Croatia. *International journal of evaluation and research in education*, *9*(3), 650-659.

Martinez, R. O., Dukes, R. L. (1997). The effects of ethnic identity, ethnicity, and gender on adolescent well-being. *Journal of Youth and Adolescence 26,* 503-516.

McCoy, S. K., & Major, B. (2003). Group identification moderates emotional responses to perceived prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(8), 1005–1017. https://doi.org/10.1177/0146167203253466

McKeown, S., Cavdar, D., & Taylor, L. K. (2020). Youth identity, peace and conflict: Insights from conflict and diverse settings. *Children and Peace: From Research to Action*, 189-202.

Milošević, N., Ševkušić, S. (2005). Samopoštovanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 37*(1), 70-87.

Mullen, B., Brown, R., & Smith, C. (1992). Ingroup bias as a function of salience, relevance, and status: An integration. *European journal of social psychology*, *22*(2), 103-122.

Nadal, K. L., Wong, Y., Griffin, K. E., Davidoff, K., & Sriken, J. (2014). The adverse impact of racial microaggressions on college students' self-esteem. *Journal of College Student Development, 55*(5), 461–474. https://doi.org/10.1353/csd.2014.0051

Nazroo, J., Zilanawala, A., Chen, M., Bécares, L., Davis-Kean, P., Jackson SJ, Kelly, Y., Panico, L., Sacker, A.(2018).Socioemotional wellbeing of mixed race/ethnicity children in the UK and US: Patterns and mechanisms, SSM - *Population Health, 5*, 147-159. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2018.06.010.

Newman, B. M., Lohman, B. J., Newman, P. R., Myers, M. C., & Smith, V. L. (2000). Experiences of urban youth navigating the transition to ninth grade. *Youth & Society, 31*(4), 387-416. https://doi.org/10.1177/0044118X00031004001

Ogbu, J.U. (1989). The individual in collective adaptation: A framework for focusing on academic under performance and dropping out among involuntary minorities. In L. Weis, E. Farrar, & H. Petrie (Eds), *Dropouts from school: Issues, dilemmas, and solutions*. Buffalo: State University of New York Press, pp. 181-204.

Ogbu, J.U. and Simons, H.D. (1998), Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly, 29*, 155-188. https://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.2.155

Oljača, M., Erdeš-Kavečan, Đ., Kostović, S. (2012). The relationship between the quality of family functioning and the academic achievement of adolescents. *Croatian Journal of Education, 14*(3), 485-510.

Oyserman, D., Kemmelmeier, M., Fryberg, S., Brosh, H., & Hart-Johnson, T. (2003). Racial-ethnic self-schemas. *Social Psychology Quarterly, 66*(4), 333–347. https://doi.org/10.2307/1519833

Pascarella, E. T., Palmer, B., Moye, M., & Pierson, C. T. (2001). Do Diversity Experiences Influence the Development of Critical Thinking? *Journal of College Student Development, 42*, 257-271.

Pascoe, E. A., & Smart Richman, L. (2009). Perceived discrimination and health: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 135*(4), 531–554. https://doi.org/10.1037/a0016059

Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C., & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal, 102,* 35-58. https://doi.org/10.1086/499692

Petrović, Radosavljević i Erdeš Kavečan (2024). Teachers' Intercultural Competence. In *Proceedings of the XXX International Scientific Conference Empirical Studies in Psychology, Belgrade* (pp. 84-86). Belgrade: Institute of Psychology & Laboratory for experimental psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

Phinney, J. S. (1989). Stages of ethnic identity in minority group adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 9*, 34-49.

Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. Psychological Bulletin, 108, 499–514. https://doi.org/10.1037//0033-2909.108.3.499

Phinney, J. S. (1991). Ethnic Identity and Self-Esteem: A Review and Integration. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *13*(2), 193-208. https://doi.org/10.1177/07399863910132005

Phinney, J. S. (1996). When we talk about American ethnic groups, what do we mean? *American Psychologist, 51*, 918-927.

Phinney, S., Alipuria, L. (1987). *Ethnic identity in older adolescents from four ethnic groups.* Paper presented at the Biennial Meeting (pp. 1-15).

Pomerantz, E., Ng, F. F.-Y., Cheung, C. S.-S., & Qu, Y. (2014). Raising happy children who succeed in school: Lessons from China and the United States. *Child Development Perspectives*, *8*(2), 71–76. https://doi.org/10.1111/cdep.12063

Santos, S. J., Ortiz, A. M., Morales, A., & Rosales, M. (2007). The relationship between campus diversity, students' ethnic identity and college adjustment: A qualitative study. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *13*(2), 104-114. https://doi.org/10.1037/1099-9809.13.2.104

Sejfović, H., Ignjatović, N., & Jović, S. (2024). Multicultural School Practices and Student Outcomes. In *Proceedings of the XXX International Scientific Conference Empirical Studies in Psychology, Belgrade* (pp. 93-95). Belgrade: Institute of Psychology & Laboratory for experimental psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

Sellers, R. M., Copeland-Linder, N., Martin, P. P., & Lewis, R. L. H. (2006). Racial identity matters: The relationship between racial discrimination and psychological functioning in African American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, *16*(2), 187-216.

Sheets, R. H. (2006). Ethnic identity and its relationship with school achievement. *Multicultural Education*, *13*(4), 58-58.

Smith, E. P., Walker, K., Fields, L., Brookins, C. C., & Seay, R. C. (1999). Ethnic identity and its relationship to self-esteem, perceived efficacy and prosocial attitudes in early adolescence. *Journal of Adolescence, 22*(6), 867–880. https://doi.org/10.1006/jado.1999.0281

Solorzano, D., Ceja, M., & Yosso, T. (2000). Critical Race Theory, Racial Microaggressions, and Campus Racial Climate: The Experiences of African American College Students. *Journal of Negro Education, 69*(1/2), 60.

Sonnenschein, S., Galindo, C., Metzger, S. R., Thompson, J. A., Huang, H. C., and Lewis, H. (2012). Parents' beliefs about children's math development and children's participation in math activities. *Child Development. Research Journal,* 1–13. https://doi.org/10.1155/2012/851657

Steele, C. M. (2003). Stereotype threat and African-American student achievement. In T. Perry, C. Steele, & A G. Hilliard, III (Eds.), *Young, gifted, and Black: Promoting high achievement among African-American students* (pp. 109-130). Boston: Beacon

Syed, M., Walker, L. H. M., Lee, R. M., Umaña-Taylor, A. J., Zamboanga, B. L., Schwartz, S. J., Armenta, B. E., & Huynh, Q. L. (2013). A two-factor model of ethnic identity exploration: Implications for identity coherence and well-being. *Cultural diversity & ethnic minority psychology, 19*(2), 143–154. https://doi.org/10.1037/a0030564

Tatum B. D. (1997) "Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?" and other conversations about race. New York: Basic Books

Tomašić Humer, J., Čorkalo Biruški, D. i Pavin Ivanec, T. (2021). Ethnic Identity and Patriotism in Adolescents: The Role of Age, Group Status and Social Context. *Društvena istraživanja, 30* (4), 763-783. https://doi.org/10.5559/di.30.4.06

Trimble, J. E. (2000). Social psychological perspectives on changing self-identification among American Indians and Alaska Natives. In R. H. Dana (Ed.), *Handbook of cross-cultural/multicultural personality assessment* (pp. 197–222). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Turjačanin, V. (2004). Ethnic stereotypes among Bosniak and Serbian youth in Bosnia and Herzegovina. *Psihologija*, *37*(3), 357-374.

Van Houtte, M., & Demanet, J. (2016). Teachers' beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders. *Teaching and Teacher Education, 54,* 117–127. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.003

Van Praag, L., Boone, S., Stevens, P.A.J. *(2015)* How tracking structures attitudes towards ethnic outgroups and interethnic interactions in the classroom: an ethnographic study in Belgium. *Social Psychology of Education, 18*, 165–184 (2015). https://doi.org/10.1007/s11218-014-9273-7

Verkuyten, M. (2018). *The social psychology of ethnic identity* (2nd ed.). Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781315109527

Vezzali, L., Capozza, D., Giovannini, D., and Stathi, S. (2012). Improving implicit and explicit intergroup attitudes using imagined contact: an experimental intervention with elementary school children. *Group Processes & Intergroup Relations 15*, 203–212. https://doi.org/10.1177/1368430211424920

Vivero, V. N., & Jenkins, S. R. (1999). Existential hazards of the multicultural individual: Defining and understanding "cultural homelessness." *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 5*(1), 6–26. https://doi.org/10.1037/1099-9809.5.1.6

Wakefield, W. D., & Hudley, C. (2007). Ethnic and Racial Identity and Adolescent Well-Being. *Theory Into Practice, 46*(2), 147–154. https://doi.org/10.1080/00405840701233099

Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Worrell, F. C. (2007). Ethnic identity, academic achievement, and global self-concept in four groups of academically talented adolescents. *Gifted Child Quarterly, 51*(1), 23–38. https://doi.org/10.1177/0016986206296655

Worrell, F. C., & Gardner-Kitt, D. L. (2006). The relationship between racial and ethnic identity in Black adolescents: The Cross Racial Identity Scale (CRIS) and the Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM). *Identity: An International Journal of Theory and Research*, *6,* 293-315

Yamamoto, Y., & Brinton, M. C. (2010). Cultural capital in East Asian educational systems: The case of Japan. *Sociology of Education*, *83*, 67–83. https://doi.org/10.1177/0038040709356567

Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, *22*, 189–214. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z

Zeleke, S. (2004). Self concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education, 19*(2), 144-147.

Zhan, M., & Sherraden, M. (2003). Assets, Expectations, and Children's Educational Achievement in Female-Headed Households. *Social Service Review, 77*(2), 191–211. https://doi.org/10.1086/373905

Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E., & Hawley, L. R. (2014). Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: A mixed method study. *Instructional Science*, *42*(5), 661-684. https://doi. org/10.1007/s11251-014-9310-0

Abstract
Research on factors predicting academic and socio-emotional outcomes in the context of ethnic identity has long held a central position in various scientific fields due to its theoretical and practical significance. Previous studies have shown that experiences related to ethnic diversity, including discrimination and initiatives to promote intercultural education, affect adolescents' sense of school belonging and academic success. On the other hand, students' socio-emotional outcomes, depending on their ethnic identity, can vary greatly, but it is certain that a positive ethnic identity, within an inclusive and supportive environment, can contribute to emotional stability, social integration, and academic success. In contrast, discrimination, prejudice, and social exclusion can have negative emotional consequences and hinder the development of ethnic identity. The aim of this chapter is to explore and present the personal and contextual factors that contribute to academic and socio-emotional outcomes for members of minority, majority, and mixed ethnic groups. The first part of the chapter clarifies the concept of ethnic identity and highlights the importance of the school environment (school climate, curricular diversity, ethnic diversity, peer friendships among ethnically diverse groups, teachers' intercultural competencies), as well as the family environment (family relationships, socioeconomic status, parental expectations, ethnic and cultural affiliation of the family) on adolescents' academic outcomes. The second part of the chapter discusses the process of ethnic identity formation and presents studies that highlight the significance of ethnic diversity in adolescents' socio-emotional functioning. Viewed from multiple perspectives, we can conclude that experiences related to ethnic diversity have proven to be important indicators of academic success, as well as overall well-being among youth. The need is emphasized to improve initiatives for the acceptance and promotion of ethnic diversity in both school and family environments in the future, and to identify those forms of support that can contribute to the development of a healthy and balanced identity in adolescents.

Keywords: Ethnic Identity, Academic Success, Socioemotional Outcomes, Family Context, School Environment

Etnikai identitás és a tanulók akadémiai és szocioemocionális kimenetelei

Absztrakt
Az etnikai identitás fényében az akadémiai és szocio-emocionális kimeneteleket előrejelző tényezők vizsgálata hosszú ideje központi helyet foglal el a különböző tudományterületeken, elméleti és gyakorlati jelentősége miatt. Korábbi kutatások kimutatták, hogy az etnikai sokszínűséggel kapcsolatos tapasztalatok – beleértve a diszkriminációt és az interkulturális oktatás előmozdítására irányuló kezdeményezéseket – hatással vannak az iskolai közösséghez való tartozás érzésére és a serdülők akadémiai sikerességére.
Másrészt a tanulók szocio-emocionális kimenetelei az etnikai identitásuktól függően jelentősen eltérhetnek, azonban bizonyos, hogy egy pozitív etnikai identitás egy befogadó és támogató környezetben hozzájárulhat az érzelmi stabilitáshoz, a társadalmi integrációhoz és az iskolai sikerhez. Ezzel szemben a diszkrimináció, az előítéletek és a társadalmi kirekesztés negatív érzelmi következményekkel járhat, és megnehezítheti az etnikai identitás fejlődését.
A jelen fejezet célja, hogy feltárja és bemutassa azokat a személyes és kontextuális tényezőket, amelyek az akadémiai és szocio-emocionális kimenetelekhez hozzájárulnak a kisebbségi, többségi és vegyes etnikai csoportok körében. Az első részben az etnikai identitás fogalmát tisztázzuk, valamint rávilágítunk az iskolai környezet (iskolai légkör, tantervi sokszínűség, etnikai diverzitás, eltérő etnikai háttérrel rendelkező kortársak közötti barátságok, tanári interkulturális kompetenciák) és a családi környezet (családi kapcsolatok, család szocioökonómiai státusza, szülői elvárások, a család etnikai és kulturális hovatartozása) jelentőségére a serdülők iskolai teljesítményében.
A második részben az etnikai identitás kialakulásának folyamatát tárgyaljuk, és olyan kutatásokat mutatunk be, amelyek rávilágítanak az etnikai sokszínűség szerepére a serdülők szocio-emocionális rendszerének működésére. Több szempontból vizsgálva megállapítható, hogy az etnikai sokszínűséggel kapcsolatos tapasztalatok nemcsak az iskolai teljesítmény, hanem a fiatalok általános jólétének fontos mutatói is.
Kiemeljük a jövőbeni szükségességét annak, hogy mind az iskolai, mind a családi környezetben továbbfejlesszük az etnikai sokszínűség elfogadását és támogatását célzó kezdeményezéseket, valamint azokat a támogatási formákat, amelyek hozzájárulhatnak a serdülők egészséges és kiegyensúlyozott identitásfejlődéséhez.

Kulcsszavak: etnikai identitás, akadémiai siker, szocio-emocionális kimenetelek, családi kontextus, iskolai környezet

37.091:316.722
37.015.31-057.874

PODRŠKA RAZVOJU INTERKULTURALNIH KOMPETENCIJA, POZITIVNOG ETNIČKOG IDENTITETA I INTERETNIČKIH ODNOSA – EFEKTIVNE ŠKOLSKE PRAKSE I PROGRAMI [23]

Nataša Simić[24]
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za psihologiju
Hana Sejfović
Državni univerzitet u Novom Pazaru

Sažetak
U svetu obeleženom migracijama, kulturnom raznolikošću i međuetničkim tenzijama, razvoj interkulturalnih kompetencija i pozitivnog etničkog identiteta postaje sve značajnija tema. Kako škole imaju važnu ulogu u tom procesu, ovim radom nastojale smo da prikažemo rezultate evaluativnih studija, preglednih i metastudija školskih programa usmerenih na unapređivanje interkulturalnih kompetencija, podsticanje pozitivnog etničkog identiteta i međuetničkih odnosa. Analizom su obuhvaćene evaluativne studije programa koji su bili namenjeni učenicima osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta u multikulturalnom kontekstu. Težile smo da prikažemo sadržaj programa, njihove efekte i ključne faktore uspeha, ali i da se kritički osvrnemo na metodologiju evaluativnih studija. Utvrđeno je da delotvorne intervencije podrazumevaju pristup usmeren na celu školu, te obuhvataju inkluzivne školske politike, kulturno osetljiv kurikulum, raznovrsne nastavne materijale i primenu interaktivnih nastavnih metoda poput igre uloga, simulacija i projektnog učenja, kao i mnoštvo vannastavnih aktivnosti koje podstiču druženje i saradnju uživo ili onlajn, ili pak vežbanje pune svesnosti. Primena programa na što ranijem uzrastu, uključivanje roditelja i lokalne zajednice doprinose dobrim rezultatima. Buduća istraživanja, odnosno evaluativne studije treba da uključuju opservaciju i kombinovane metodološke pristupe, a poželjno je i sprovođenje longitudinalnih studija za procenu dugoročnih efekata programa.

Ključne reči: školski programi, efekti, interkulturalne kompetencije, hipoteza kontakta, puna svesnost

[23] Ovaj rad nastao je uz podršku Fonda za nauku Republike Srbije (projekat Narativizacija etničkih identiteta adolescenata kulturno dominantnog i manjinskog porekla i uloga školskog konteksta (NidEA), #1518, program IDENTITETI) i Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

[24] Kontakt: nsimic@f.bg.ac.rs

Uvod

U savremenom svetu koji odlikuju velike stope migracija i kulturna raznovrsnost, ali istovremeno i interetničke tenzije, pitanje razvoja interkulturalnih kompetencija i pozitivnog etničkog identiteta dobija sve vežu važnost. Pod interkulturalnim kompetencijama podrazumeva se kapacitet da se efikasno i prikladno komunicira i ponaša u interakcijama sa ljudima iz različitih kultura, što podrazumeva spoj interkulturalnih znanja, specifičnih stavova, vrednosti i veština (Deardorff, 2006). Slično ovom određenju, i drugi autori govore o višeslojnosti interkulturalnih kompetencija, te o interkulturalnoj svesti (kognitivni aspekt), interkulturalnoj osetljivosti (afektivni aspekt) i interkulturalnim veštinama (ponašajni aspekt) (Chen & Starosta, 1999), odnosno o znanjima (kulturna samosvest, znanje specifično za kulturu, razumevanje globalnih pitanja i trendova), stavovima (poštovanje, otvorenost, radoznalost, istraživanje) i veštinama (slušanje, posmatranje, evaluacija, analiza, interpretacija, kritičko mišljenje) (Byram et al., 2002; Howard-Hamilton et al., 1998).

Posebno se sagledava uloga škole kao agensa socijalizacije, odnosno mesta gde mladi provode najveći deo svog vremena, potencijalno okruženi vršnjacima i nastavnicima drugačijeg kulturnog porekla. U ovom kontekstu, smatra se da nastavnici imaju ključnu ulogu u razvoju interkulturalnih kompetencija svojih učenika, kreiranju pozitivnih interetničkih odnosa i obezbeđivanju pune participacije svih učenika, odnosno da su razvijene interkulturalne kompetencije nastavnika i njihova primena u nastavnoj praksi od suštinskog značaja za sprovođenje interkulturalnog obrazovanja (Council of Europe, 2016). Sa druge strane, istraživanja ukazuju i na značaj celokupne odeljenske i školske klime na razvoj interkulturalnih kompetencija i prevenciju interetničkih sukoba (Jović et al., Under Review). Uostalom, i dinamički model efektivnosti u obrazovanju (engl. *Dynamic Model of Educational Effectiveness*, Kyriakides et al., 2018) upravo ukazuje na značaj različitih „sistema" (učenik – nastavnik – škola – čitav obrazovni sistem) za oblikovanje obrazovnih ishoda mladih i njihovu opštu dobrobit.

U ovom radu bavićemo se načinima na koje škola može doprineti pripremi učenika za život u multikulturalnom svetu i socijalnoj koheziji kroz analizu različitih tipova intervencija, odnosno edukativnih ili psihosocijalnih programa koji su bili realizovani na nivou cele škole (eng. *whole-school*). Osnovni kriterijumi za odabir programa bili su da su programi fokusirani na osnovnoškolski i srednjoškolski uzrast i da uključuju rad sa barem dve različite grupe u pogledu etničke pripadnosti. Odlučile smo se da prikažemo samo one programe za koje su postojali dokazi o efektivnosti, bilo kroz originalnu evaluativnu studiju ili metaanalizu koja je potvrdila njihov pozitivan uticaj. Na kraju, favorizovani su programi koji su evaluirani primenom randomizirane studije (engl. *randomised control trial*) ili su imali aktivnu kontrolnu grupu, mada je generalno takvih studija bilo malo. Kada je reč o sadržaju programa, analizirali smo programe koji su se primenom bilo kojih metoda i tehnika i oslanjajući se na bilo koji pristup bavili temama interkulturalnosti i interkulturalnih kompetencija, etničkog/kulturnog identiteta i interetničkih odnosa. Neki od tih programa su bili usmereni na razvoj interkulturalnih kompetencija učenika (ili određenih aspekata, poput znanja), drugi su bili više usmereni ka uspostavljanju kontakta i saradnje među učenicima različitog porekla, a bilo je i programa podsticanja razvoja socioemocionalnih veština, pa i pune svesnosti, radi unapređivanja međugrupnih odnosa. Prvo ćemo opisati pomenute

programe i prikazati njihove efekte i ograničenja da bismo na kraju izvukli zaključke o tome koji aspekti programa su ključni i šta bi moglo biti efektivno i u našem kontekstu. Iako nije reč o iscrpnom pregledu studija efektivnosti programa, verujemo da rad može biti koristan za sve praktičare u školama, ali i istraživače koji planiraju programe i/ili evaluacije programa.

Efektivnost programa razvoja interkulturalnih kompetencija

Pod ovim tipom programa podrazumevamo inicijative za unapređivanje školskih dokumenata i kurikuluma u pravcu veće inkluzivnosti, kao i programe direktnog rada sa učenicima na razvijanju interkulturalnih kompetencija ili barem nekih njihovih aspekata. Kulturno inkluzivni kurikulum podrazumeva nepristrasnu analizu istorija, te ravnopravno bavljenje kulturnim praksama, verovanjima i opštedruštvenim doprinosima manjinske kulturne grupe. Utvrđeno je da uvođenje kulturno inkluzivnih kurikuluma u osnovne i srednje škole vodi smanjenju predrasuda učenika i podstiče veće poštovanje prema manjinskim grupama koje su obično marginalizovane u društvu (Cammarota, 2007; Ladson-Billings, 1995). Škole mogu primeniti disciplinske strategije koje su prilagođene manjinskim kulturama i uzimaju u obzir kulturne norme, vrednosti i stilove komunikacije različitih grupa učenika. Korisnim se pokazalo i ugrađivanje interkulturalnih kompetencija u relevantna školska dokumenta, uz jasno određenje kako će se njihov razvoj i primena procenjivati (Eden et al., 2024).

Kada je reč o programima za učenike, izuzetno popularan u Velikoj Britaniji UNICEF-ov program „Nagrada za školu koja poštuje ljudska prava" (engl. *Rights Respecting Schools Award* (*RRSA*)) jedan je od primera celoškolskog programa (engl. *whole-school*) koji ima za cilj podsticanje učenika da vrednuju različitosti i ljudska prava. Od škola koje žele da se pridruže ovom programu očekuje se da integrišu Konvenciju Ujedinjenih nacija o pravima deteta u sve aspekte planiranja, školskih dokumenata, prakse i vrednosti. Program obuhvata obrazovanje dece o njihovim pravima i ključnim principima ljudskih prava, primenu pristupa zasnovanog na pravima u svim školskim odlukama i aktivnostima, kao i podsticanje učenika različitog kulturnog porekla da aktivno doprinose životu škole i zajednice. U programu učestvuju svi učesnici u školskom životu, uključujući učenike, nastavnike, roditelje i širu zajednicu. Evaluativne studije su pokazale da učenici u ovim školama unapređuju znanja o pravima, ali i pozitivne i društveno odgovorne identitete, spremnost da se bore za ostvarivanje prava drugih na lokalnom, nacionalnom i globalnom nivou, te i veštine slušanja i uvažavanja različitih perspektiva i empatiju (Sebba & Robinson, 2010).

Đeđevič i saradnici (2014) ispitali su efektivnost programa „Kompas Kreativnosti" (engl. *Creativity Compass program*). Program je osmišljen za unapređivanje kreativnosti i interkulturnih kompetencija dece osnovnoškolskog uzrasta, a sproveden je u Poljskoj, od strane nastavnika, na uzorku od 122 učenika uzrasta od 6 do 12 godina. Program se sastoji od trideset 45-minutnih sesija koje su se sprovodile tokom cele školske godine. Svaka sesija sastoji se iz tri faze: (1) faza interesovanja, (2) faza istraživanja i (3) faza otkrivanja. Cilj prve faze bio je da usmeri pažnju dece na temu i podstakne ih na kreativnu aktivnost i u ovoj fazi su se obično koristila pitanja otvorenog tipa i brejnstorming. Druga faza je obuhvatala vežbe za podsticanje apstrakcije, dedukcije,

analogije i mašte, a poslednja faza je bila rezervisana za podsticanje refleksije i konsolidaciju znanja stečenog tokom sesije. Sesije su organizovane oko devet glavnih tema: istorija zemlje, mit i legenda, kultura, tradicija i običaji, nacionalni simboli, spomenici i turističke atrakcije, poznate ličnosti, regionalna kuhinja, klima i životna sredina i nacionalni sportovi. Program je pokazao umerenu efikasnost u povećanju interkulturalne osetljivosti i svesti o sopstvenoj kulturi i slične efekte u različitim uzrasnim grupama. Ipak, ovi efekti nisu bili dovoljno snažni da ostanu statistički značajni posle nekog vremena.

Još jedan od programa usmerenih na razvijanje pozitivnih stavova učenika prema različitim kulturama, povećanje svesti o interkulturalnoj raznolikosti i sticanje znanja i veština za razumevanje različitih kultura bio je španski „Program akcionog tutorstva koji vodi nastavnik" (TAP) (Hernández-Bravo et al., 2017). Kroz program je prošlo 187 učenika od 3. do 6. razreda, uključujući učenike španske nacionalnosti (84%) i učenike imigrantskog porekla (16%). Program je trajao pet meseci, sa nedeljnim jednočasovnim sesijama. Na sesijama su realizovane procene kulturne samosvesti, mapiranje kulturne orijentacije deljenjem znanja o određenim etničkim i kulturnim grupama i istraživanje istorije i običaja različitih kultura. Zadaci su uključivali igre, pesme, pričanje priča i diskusije. Registrovan je značajan napredak na više dimenzija interkulturalne kompetentnosti, a posebno u znanju, dok su efekti na stavove i veštine bili nešto manji (s tim da su efekti bili veći kod mlađih učenika). Autori preporučuju da interkulturalno obrazovanje treba da bude dosledan deo školskih programa, sprovedeno kroz tutorstvo koje vode nastavnici i integrisano u kurikulum, s tim da sa njim treba početi što pre, već u nižim razredima. Uz to, važno je da nastavnici budu adekvatno pripremljeni i podržani za sprovođenje interkulturalnog obrazovanja, a na kraju škole moraju postojati politike koje daju prioritet i podršku multikulturalnom obrazovanju kako bi se izbeglo oslanjanje samo na motivaciju pojedinačnih nastavnika. Kada je reč o efektivnim programima za unapređivanje interkulturalnih kompetencija nastavnika, vođena kritička refleksija i odigravanja pri nastojanjima da se promeni sistem uverenja nastavnika ključni su za uspeh nastavničkih programa (Romijn et al., 2021).

Efektivnost programa razvoja etničkog identiteta i pozitivnih interetničkih odnosa

Čuvena naučnica Umana-Tejlor kreirala je sa timom saradnika projekat „Identitet" (engl. *Identity project*) sa ciljem podsticanja istraživanja i integrisanja etničkog/rasnog identiteta (Umaña-Taylor & Douglass, 2017). Program se sastoji od osam nedeljnih sesija namenjenih svim učenicima bez obzira na etničko poreklo, koje čini mali blok predavanja (o različitim kulturama) i blok interaktivnih vežbi. Evaluativna studija u SAD je pokazala da program dovodi do intenzivnije eksploracije identiteta, a da zatim vodi razrešavanju kriza i učršćivanju identiteta. To rezultira višim samopoštovanjem i izraženijom opštom dobrobiti, slabijim simptomima depresije i boljim ocenama u školi (Umaña-Taylor et al., 2018). Ipak, ovako pozitivni nalazi nisu u potpunosti potvrđeni u Italiji, što dovodi u pitanje generalizabilnost programa zasnovanog na poimanju etničkog identiteta i rase na način na koji je to tipično u SAD (Ceccon et al., 2024).

Za razliku od programa usmerenih na integraciju sopstvenog etničkog identiteta, postoji značajno veći broj programa orijentisanih na unapređivanje interetničkih odnosa. Među njima dominiraju programi za podržavanje kontakta između osoba različitog kulturnog porekla. U skladu sa hipotezom kontakta (Allport, 1954), kao i hipotezom o godinama formiranja utisaka (engl. *impressionable years hypothesis*, Krosnick & Alwin, 1989) poželjno je još od ranog uzrasta, a svakako najkasnije u adolescenciji, kreirati prilike za druženje i saradnju. Period adolescencije je posebno važan jer tada vršnjački odnosi, koji oblikuju stavove i ponašanja, postaju najvažniji, razumevanje grupnih normi raste, dok se značaj socijalnih normi i potencijal za međugrupne pristrasnosti povećavaju, a ujedno se i najintenzivnije formira identitet, uključujući etnički identitet (Reimer et al., 2021). Još preciznije, longitudinalna istraživanja pokazuju da je međugrupni kontakt tokom adolescencije ključan za razvoj pozitivnih međugrupnih stavova u odraslom dobu, ali da mnogi adolescenti nemaju pristup raznovrsnim školskim okruženjima koja omogućavaju ovakva iskustva (Birtel et al., 2020). Čak i kad pohađaju škole mešovite etničke strukture, to samo po sebi nije garancija za razvijanje interkulturalnih kompetencija, jačanje dobrobiti i izgradnju pozitivnih interetničkih odnosa (Ignjatović et al., 2023).

Upravo zbog navedenog, kreirani su brojni programi za podsticanje pozitivnih interetničkih odnosa kroz druženje i saradnju. Metastudije (npr., Lemmer & Wagner, 2015; Pettigrew & Tropp, 2006; Tandok et al., 2024) pokazuju da gotovo svi programi usmereni na stvaranje i održavanje međusobnog poverenja i prijateljstava među učenicima različitog etniciteta imaju značajne pozitivne efekte. Na primer, rezultati metastudije Tandoka i saradnika (2024) otkrivaju značajan pozitivan efekat ovih programa na međugrupne odnose, sa veličinom efekta od 0,33 i intervalom pouzdanosti od 95% u rasponu od 0,25 do 0,41, što se može smatrati umerenim efektom. Studije zatim pokazuju da su efekti veći kod adolescenata koji ranije nisu imali kontakta sa drugim kulturama (Borkowska & Laurence, 2020).

Vredan je pažnje i program sproveden u Engleskoj (*National Citizen Service*), u čijem fokusu su bile društvena kohezija, društvena mobilnost i građanski angažman (uključivanje mladih u društvene akcije u njihovim zajednicama i demokratske procese). Program je trajao 3–4 nedelje, obično tokom raspusta, i podrazumevao 30–60 sati posvećenih lokalnom zajedničkom projektu unutar etnički raznovrsnih timova. U prvoj fazi – Avantura, učenici su se međusobno upoznavali na otvorenom prostoru, u drugoj fazi – Otkriće, radilo se na razvoju veština i istraživanju zajednice, da bi se u trećoj fazi – Akcija sprovodio projekat društvene akcije**.** Nakon završetka projekta društvene akcije, organizovala bi se proslava kojoj bi prisustvovali roditelji, staratelji, nastavnici, lokalni zvaničnici, mediji i drugi gosti. Nalazi evaluativne studije urađene na 45000 (šestini celokupne populacije) srednjoškolaca prosečnog uzrasta 16,37 godina i različitog etničkog porekla (Reimer et al., 2021) pokazali su da učešće u programu nije značajno unapredilo interetničke stavove i poverenje, ali se anksioznost u kontaktu sa predstavnicima druge kulture smanjila, a sposobnost sagledavanja stvari iz perspektive drugog se povećala. Autori zaključuju da učešće u intervenciji širokog obima zasnovanoj na kontaktu možda neće odmah uticati na međugrupne stavove, ali bi moglo postaviti temelje za razvoj pozitivnijih međugrupnih odnosa u budućnosti.

Ukoliko nema mogućnosti za kreiranje kontakta, čak i promišljanje o već uspostavljenim prijateljstvima sa predstavnicima drugih etničkih grupa daje pozitivne efekte (Page-Gould et al., 2008). O pozitivnim efektima na smanjenje predrasuda i interetničke odnose ukazuju i brojne studije indirektnog kontakta, koji podrazumeva, na primer, gledanje videa ili slušanje priča o pozitivnim interetničkim odnosima, pa čak i samo saznanje da neko nama blizak ima prijatelja iz druge grupe (Mares & Pan, 2013; Vezalli et al., 2015). Poslednjih decenija se ispituju i mogućnosti onlajn kontakta. Jedan od primera programa zasnovan na onlajn kontaktu jeste „Brisanje granica" (engl. *Dissolving Boundaries*), pokrenut 2000. godine. On je podsticao onlajn saradnju učenika osnovnih i srednjih škola i njihovih nastavnika iz Severne Irske i Republike Irske kroz video-konferencije. Učenici iz dve partnerske škole radili bi na zajedničkom projektu čiju su temu zajedno odabrali (npr. zdravi životni stilovi, drveće naših krajeva, znamenite ličnosti našeg kraja i sl.) uz korišćenje Mudla i video-poziva. Pokazalo se da takva saradnja podstiče veću kulturnu svest, toleranciju učenika prema različitostima i prepoznavanje sličnosti među katolicima i protestantima (Austin, 2006).

U jednom programu mladi katoličke i muslimanske veroispovesti iz verski segregisanih škola u Australiji povezani su putem interneta i podstaknuti da koriste program za četovanje kako bi razgovarali o različitim temama. Priroda njihovog onlajn kontakta bila je pažljivo vođena od strane školskih nastavnika i istraživača, što je osiguralo strukturiranu interakciju. Program je trajao 45–60 minuta jednom nedeljno, tokom ukupno 9 nedelja. Tokom prve dve nedelje programa, učenici su razmenjivali lične informacije o svojim hobijima i interesovanjima i započinjali razgovore o sličnostima i razlikama između islama i katoličanstva. Od 3. do 8. nedelje, učenici su diskutovali o tome kako njihove verske zajednice mogu zajedno doprineti razvoju ekološki održivije Australije. Ovaj zadatak postavio je zajednički cilj za njihovu interakciju, dok je naglašavao i njihove različite identitete kao muslimanskih i katoličkih učenika, kao i njihov zajednički nadređeni identitet kao Australijanaca. U poslednjoj nedelji, učenici su kreirali i prezentovali poster na kojem su detaljno prikazali svoje predloženo ekološko rešenje. Istraživači su utvrdili ne samo kratkoročne, već i dugoročne (12 meseci nakon programa) efekte na stavove i emocije u obe grupe učenika (White & Abu-Rayya, 2012; White et al., 2015).

Još jedan od tipova programa zasnovanih na kontaktu, najčešće primenjivanih u studentskoj populaciji, jesu studijski boravci. Da bi umanjili stres usled života u drugoj državi, te da bi imali pozitivne efekte, ovi programi treba da budu strukturisani i da podrazumevaju pripreme (npr. istraživanje o zemlji domaćina i dobijanje saveta o učenju jezika i uspostavljanju prijateljstava u toj zemlji, učenje o nejednakostima i inkluziji) i podršku tokom boravka u zemlji domaćina (Huggins, 2014). Evaluativne studije (npr. Hansel, 2008a, 2008b) pokazuju da, u poređenju sa kontrolnom grupom, mladi koji su učestvovali u programu studija u inostranstvu imaju viši nivo interkulturalne kompetencije, manje anksioznosti u interakciji s ljudima iz drugih kultura nakon povratka kući, veće znanje o zemlji domaćina i bolju fluentnost u jeziku zemlje domaćina, te i više prijateljstava s ljudima iz drugih kultura. Što je najvažnije, ova prednost opstaje i nakon 20–25 godina (Hansel, 2008a, 2008b).

Treba istaći da programi kontakta nemaju iste efekte na sve. Pozitivni efekti međugrupnih kontakata obično su slabiji kod mladih iz rasnih i etničkih manjinskih

grupa nego kod mladih iz većinske grupe (npr. Lemmer & Wagner, 2015; Tropp & Pettigrew, 2005). U američkom kontekstu, rekategorizacija (preuzimanje nadređenog identiteta Amerikanca) bila je prihvatljivija predstavnicima većinske grupe nego predstavnicima manjinskih grupa, koji su želeli da zadrže dualni identitet (npr. i Amerikanci i crnci), što se objašnjava time da nadređeni identitet ipak uvek u sebi sadrži više elemenata jedne grupe u odnosu na druge (u ovom slučaju – više elemenata „belačke" kulture) (Hornsey & Hogg, 2000). Od odlika programa dosledno se kao efektivne ističu: primena kolaborativnog učenja, odnosno rada na zajedničkim projektima (npr. crtanje murala, uređivanje bašte, reciklaža, organizacija humanitarnih događaja u školi i sl.), igranje uloga i simulacije, etnografski zadaci, kao i sve aktivnosti koje vode emocionalnom povezivanju, što umanjuje anksioznost u kontaktu sa predstavnicima druge grupe a uvećava empatiju (Pettigrew & Tropp, 2008; Tropp et al., 2022). Najefikasnije kontaktne situacije su one koje podstiču i „interpersonalne" i „međugrupne" interakcije, odnosno pokazalo se da učesnici bolje reaguju na situacije koje uključuju i sličnosti i razlike među grupama, u poređenju sa onima koje naglašavaju samo jedno od ta dva (Ioannou et al., 2017).

Efektivnost programa razvoja socioemocionalnih kompetencija i pune svesnosti

Neki od programa nisu direktno adresirali pitanja različitih kultura, već su se usmeravali na razvoj opštih socioemocionalnih kompetencija, računajući da će, na primer, empatija, sposobnost emocionalne samoregulacije ili komunikacione veštine doprineti i boljim interetničkim odnosima u školi. Programi pune svesnosti stiču svoju popularnost u XX veku, a u školskom kontekstu se primenjuju u poslednje dve decenije (McKeering & Hwang, 2019). Inicijalna istraživanja bila su usmerena ka prilagođavanju praksi zasnovanih na punoj svesnosti za decu i adolescente. Svrha tako adaptiranih programa i intervencija bila je u smanjenju stresa, anksioznosti i poboljšanju pažnje i koncentracije kod mladih (Carsley et al., 2018). Tek 2010-ih godina, intervencije i programi zasnovani na punoj svesnosti počeli su se primenjivati kao sredstvo za unapređenje socioemocionalnih kompetencija. Istraživači i edukatori počeli su da prepoznaju ulogu pune svesnosti u razvijanju empatije, zauzimanju tuđe perspektive i regulaciji emocija, veštinama koje su blisko povezane sa interkulturalnom kompetentnošću (Holmes, 2022). Primena ovih intervencija, posebno namenjenih jačanju interkulturalnih kompetencija, učestalija je među studentima (npr. Bùi, 2023; Chiodelli et al., 2022; Khukhlaev et al., 2022), dok su istraživanja programa primenjenih u osnovnim i srednjim školama još uvek retka.

Jedan od čuvenih, program MMBS (engl. *Mindfulness and Mind-Body Skills for Children*) razvijen je 1999. godine u Izraelu sa ciljem da poboljša školsku klimu i interetničke odnose, smanji emocionalnu reaktivnost i unapredi dobrobit učenika. Namenjen je deci uzrasta od 6 do 13 godina i integriše punu svesnost i tehnike rada na umu i telu u dvogodišnji školski kurikulum (Atti, 2018). Program uključuje nedeljne časove u trajanju od 45 minuta za učenike, mesečne obuke za nastavnike i radionice za roditelje. Fokus je na samosvesti, otpornosti, socijalno-emocionalnim veštinama i potencijalu za učenje. Takođe u Izraelu, program „Poziv na brigu" (engl. *Call to*

Care - C2C) implementiran je za učenike od trećeg do petog razreda osnovnih škola i fokusira se na unapređenje međuetničkih odnosa, smanjenje predrasuda i povećanje dobrobiti. Program se sastoji od tri faze: primanje „brige", razvoj samobrige i širenje brige (Dodson-Lavelle et al., 2014). Aktivnosti podstiču razumevanje univerzalnih potreba, razvoj veština suočavanja sa stresom i pružanje podrške drugima, uključujući pripadnike drugih etničkih grupa. Proverom efektivnosti ova dva programa utvrđeno je da je implementacija MMBS-a dovela do poboljšanja veština suočavanja sa stresom, samopouzdanja i emocionalne inteligencije kod učenika, zatim do veće otvorenosti prema učenju i prijateljstvu među učenicima (Atti, 2018). Sveukupno, utvrđen je pozitivan uticaj na akademski uspeh i školsku klimu, uz smanjenje nasilja i povećanje kohezije. Kada govorimo o C2C programu, utvrđeno je značajno smanjenje negativnih stereotipa i predrasuda prema izraelsko-palestinskoj zajednici, zatim veća spremnost na socijalni kontakt sa pripadnicima drugih etničkih grupa i zabeležene su pozitivne promene u kognitivnom, emocionalnom i bihejvioralnom odnosu prema interetničkim relacijama, koje su perzistirale i šest meseci nakon završetka programa (Sejfović et al., 2024; Dodson-Lavelle et al., 2014). Oba programa su poboljšala ponašanje u učionici i okruženje za učenje, posebno u etnički raznovrsnim i socijalno ugroženim školama (Dodson-Lavelle et al., 2014).

Najnovija istraživanja su istakla efikasnost praktikovanja pune svesnosti u smanjenju implicitnih predrasuda i stereotipa (Oyler et al., 2022; Lueke & Gibson, 2016). Jedan takav 24-nedeljni program (Oyler et al., 2022) sproveden je sa izraelsko-jevrejskom decom osnovnoškolskog uzrasta (N=324). Program se sastojao od nedeljnih sesija u trajanju od 45 minuta, a aktivnosti su uključivale: igranje uloga, kratke meditacione prakse (npr. skeniranje tela, svesno disanje), svakodnevne petominutne meditacije sa punom svesnošću ili meditacije saosećanja, vođenje dnevnika o praktikovanju pune svesnosti i primenu veština pune svesnosti kod kuće. Cilj programa bio je da se deci predstave veštine pune svesnosti, briga o sebi i saosećanje prema različitim osobama, uključujući i decu koja im se ne dopadaju. Rezultati su pokazali smanjenje predrasuda i stereotipa prema izraelsko-palestinskoj grupi, kao i veću spremnost za kontakt sa pripadnicima te grupe. Uprkos sve napetijoj političkoj situaciji između Izraela i Palestine u tom periodu, deca koja su prošla trening pune svesnosti zadržala su pozitivnije stavove prema drugoj grupi čak i šest meseci nakon završetka programa, dok su učenici iz kontrolne grupe na listi čekanja pokazali negativnije stavove tokom praćenja (Oyler et al., 2012).

Na kraju, par programa pune svesnosti su se dokazali efikasnim u podsticanju refleksivnog razmišljanja o sopstvenim kulturnim pretpostavkama i ponašanjima (DeLuca et al., 2018; Kirmayer, 2015). Jedan takav program, trening pune svesnosti namenjen redukciji stresa za adolescente (engl. *Mindfulness Based Stress Reduction Program for Teenagers*; *MBSR-T*) sproveden je nad srednjoškolcima latinoameričkog porekla (Edwards et al., 2014) u trajanju od osam nedelja sa nedeljnim sesijama od dva do dva i po sata. Aktivnosti su se sastojale od formalnih praksi pune svesnosti poput skeniranja tela, sedeće meditacije, disanja sa punom svesnošću i neformalnih praksi poput svesnog jedenja, svesne komunikacije i uvođenja svesnosti u svakodnevne aktivnosti. Rezultati su pokazali da je omladina latinoameričke i američke nacionalnosti koja je prošla program izveštavala o većem nivou znanja i svesnosti o sopstvenoj

kulturi, kao i većem stepenu tolerancije prema drugim kulturama (Edwards et al., 2014).

Vredni pomena su i programi koji su obuhvatili nastavnike budući da se pokazalo da je uloga nastavnika ključna u školi za smanjenje predrasuda, podsticanje pozitivnih interetničkih odnosa i uopšte promociju interkutlturalnih vrednosti (Roeser et al., 2012). Jedan takav program jeste projekat „Hand in Hand" (Niesen et al., 2019), iniciran od strane EU, trajao je od 2017. do 2020. godine u pet evropskih zemalja (Hrvatska, Danska, Nemačka, Slovenija i Švedska). Cilj projekta bio je da dizajnira i testira celokupni školski pristup za razvijanje socijalnih, emocionalnih i interkulturalnih (SEI) kompetencija kod nastavnika i učenika. Program je naglašavao profesionalni razvoj nastavnika kako bi unapredio empatiju, saosećanje, saradnju i inkluzivnost (Niesen et al., 2019). Prakse pune svesnosti usmerene na izgradnju samosvesti, saosećanja i empatije su integrisane u širi okvir socioemocionalnog učenja (SEL) i fokusirane na refleksivne prakse, emocionalnu regulaciju i svest o odnosima. Rezultati nakon sprovedenog programa su pokazali povećanu samosvest kod nastavnika, bolje interpersonalne veštine i sposobnost snalaženja u kulturno raznolikim sredinama. Nastavnici su saopštavali da su postali tolerantniji, svesniji kulture i efikasniji u podsticanju integracije učenika. S druge strane, učenici su izvestili o poboljšanoj atmosferi u učionici, učenici su postali mirniji, harmoničniji i sposobniji da izraze svoje misli. Takođe, učenici su pokazali veću socioemocionalnu i interkulturalnu svest (Niesen et al., 2019).

Uspešnim se pokazao i program sproveden u Kini 2023. godine, usmeren na razvoj interkulturalne svesnosti (svesnost o sopstvenim i tuđim kulturnim verovanjima i pristrasnostima) i interkulturalne empatije (razumevanje i deljenje osećanja ljudi iz različitih kultura) kod vaspitača i učitelja u ustanovama sa kulturno heterogenim učenicima. U okviru programa integrisanog sa platformom Gather.town i HyFlex modelom učenja (Chen, 2023), korišćeno je više različitih tehnika za razvoj interkulturne svesnosti poput virtuelnog istraživanja kulturnih sadržaja, aktivnog slušanja i igranja uloga. Od tehnika pune svesnosti primenjivana je samorefleksija, tačnije učesnici su podstaknuti da razmišljaju o svojim kulturnim uverenjima, vrednostima i pristrasnostima kroz diskusije, pitanja za introspekciju i povratne informacije tokom interaktivnih sesija. Prema dobijenim rezultatima, vaspitači i nastavnici iz eksperimentalne grupe pokazali su značajno više rezultate u interkulturalnoj svesnosti i empatiji (Chen, 2023).

Prema navedenim studijama, ali i nedavno sprovedenim preglednim i metaanalitičkim studijama (Mettler et al., 2023; Klingbeil & Renshaw, 2018; Zenner et al., 2014), uvođenje praksi pune svesnosti u školski kontekst ne samo da doprinosi individualnom razvoju učenika, već i stvara osnovu za multikulturalno harmonično i inkluzivno društvo. I programi koji su uključivali samo nastavnike pokazali su da su pozitivni efekti vidljivi i kod učenika (Niesen et al., 2019). Iako nalazi nisu dosledni, programi pune svesnosti mogu doprineti smanjenju stresa i boljoj adaptaciji dece migranata (npr. Lan et al., 2024), boljoj emocionalnoj regulaciji, a posebno uspešnijem nošenju sa stresom kod dece iz manjinskih grupa (npr. Fung et al., 2019; Thomas et al., 2021). Generalno, deluje da su efekti ovakvih programa veći kod učenika iz neprivilegovanih, osetljivih grupa.

Ograničenja dosadašnjih studija i preporuke za buduća istraživanja

Za početak je potrebno istaći da je pregled literature pokazao da je većina radova prikazala efektivnost programa sprovedenih sa studentskom populacijom, a da je manji broj podataka o programima sa učenicima osnovnoškolskog ili srednjoškolskog uzrasta. Iako smo svesni etičkih i organizacionih izazova, ohrabrili bismo istraživače da ubuduće više pažnje usmere na evaluaciju programa namenjenih mlađim uzrastima.

Jedno od najvažnijih ograničenja prikazanih studija jeste da su se oslanjale na samoprocene, a znamo da je upitno koliko one mogu dobro „uhvatiti" ponašajnu dimenziju interkulturalne kompetentnosti ili interetničkih odnosa. U budućim studijama, stoga, treba da se pribave podaci putem posmatranja ponašanja ili, barem, kroz ocene nastavnika, kako bi se triangulirali rezultati sa samoprocena (Zhang & Zhou, 2019). Osim eksperimentalnog dizajna i akcionih istraživanja, važno je insistirati na kombinovanom dizajnu (engl. *mixed-method*), a posebno je korisno primeniti intervjue ili refleksivne eseje nakon intervencije (npr. Damnet, 2008; Feng, 2016; Hernández-Bravo i dr., 2017), koji mogu rasvetliti snage i slabosti intervencije i prelomne trenutke u procesu.

S obzirom na to da su interkulturalni razvoj i razvoj etničkog identiteta procesi koji traju celog života, trebalo bi primeniti longitudinalni dizajn kako bi se dodatno procenila i dokumentovala stabilnost efekata kroz odložena posttestiranja, čime bi se ojačala generalizabilnost nalaza (Zhang & Zhou, 2019). Uz to, autori se zalažu za primenu, a potom i evaluaciju programa u različitim kontekstima, odnosno sa predstavnicima različitih kultura (Gaias et al., 2020).

Zaključak – odlike i principi efektivnih školskih programa

Za kraj ćemo sumirati nalaze prethodno prikazanih studija efektivnosti programa, ali i zaključke relevantnih preglednih i metastudija (npr. Perez-Jorge et al., 2023; Zhang & Zhou, 2019) koji su se bavili intervencijama usmerenim ka razvoju interkulturalnih kompetencija i pozitivnih interetničkih odnosa u školskom kontekstu.

Kad god postoje uslovi za to, treba podržati inicijative direktnog upoznavanja (tzv. uranjanje; engl. *immersion*) sa različitim kulturama kroz programe učeničkih razmena, učeničke ekskurzije i druge slične intervencije koje imaju za cilj razvoj interkulturalnog znanja, stavova i veština direktno unutar ciljane kulture (Zhang & Zhou, 2019). Važni preduslovi efektivnosti učeničkih razmena jesu adekvatna priprema (radionice usmerene na razvoj interkulturalnih kompetencija), podrška tokom boravka u drugoj kulturi, ali i „debrifing", odnosno dovoljno vremena da se na strukturisan način, u skladu sa interkulturalnim vrednostima, procesuira iskustvo stečeno na putovanju (Terrell & Lindsay, 2009). Čak i onlajn kontakti, odnosno zajednički rad na za obe grupe relevantnim projektima korišćenjem mejla, četa, sistema za upravljanje učenjem i video-konferencija, daju dobre rezultate.

Drugi tip praksi se odnosi na pedagoške intervencije unutar škole (Zhang & Zhou, 2019). Rezultati studija su pokazali da različite pedagoške intervencije utiču na različite aspekte interkulturalnih kompetencija, gde upotreba kulturno raznovrsnog nastavnog materijala dovodi do povećanja interkulturalnog znanja i pozitivnih interkulturalnih stavova, dok konkretne aktivnosti unutar učionica dovode do pozitivnih promena u

veštinama. Te aktivnosti mogu biti igre uloga sa interkulturalnim sadržajem (Buker & Korzilius, 2015), pričanje priča i bavljenje temom etniciteta kroz analizu književnih dela (Rodríguez & Carranza, 2017). Sa druge strane, realizacija psiholoških edukacija o diskriminaciji, raznovrsnosti ili opresiji dovodi do povećanja znanja, ali ne i promene stavova i ponašanja (Kanon, 2008).

Na nivou školskih procedura i procesa, važno je obezbediti: jasne procedure za sve učenike da se obrate školskom osoblju u vezi sa problemima etničke diskriminacije ili nasilja, promovisati konstruktivno rešavanje sukoba a suprotstavljati se praksama koje degradiraju određene grupe, predrasudama, stereotipima i diskriminaciji. Potrebno je osigurati stalna nastojanja da se dobije fidbek od svih, kokreirati pravila i procese donošenja odluka, uzimati u obzir kulturne događaje adolescenata i porodične obaveze pri određivanju rasporeda aktivnosti, negovati pozitivne interakcije i zajedničku odgovornost među adolescentima iz različitih kulturnih grupa. Interkulturalnost ne sme biti samo floskula „nalepljena" na postojeća dokumenta i procedure, već je potrebno kreirati sveobuhvatni pristup učenju i razvoju koji će podržati sve učenike i zaposlene da razvijaju svoje potencijale i osnažiti ih da budu nosioci promena u društvu (Sejfović i sar., 2024).

Edukativni programi treba da ukazuju na sličnosti, ali i na razlike među grupama, te i da slave raznovrsnost (Ioannou et al., 2017; Simpinks et al., 2017). I programi kontakta treba da ukazuju i na sličnosti i na razlike grupa i uz to treba da budu usmereni na emocije, odnosno da podstiču saradnju i druženje prilikom rada na nekom zajedničkom zadatku koji je relevantan za sve, a posebno za celu školu, pa čak i zajednicu. Bez obzira na tip programa, preporuke su da se sa njima počne na što ranijem uzrastu (Killen et al., 2007). Program treba da bude dovoljno dug da podstakne prijateljstva (kao što Petigru govori o „potencijalu za prijateljstvo", Pettigrew, 1998) jer povremeni i kratki kontakti nisu dovoljni. Buduće politike bi trebalo da prioritet daju programima koji omogućavaju duže kontakte i dublje prijateljske veze. Sve ove teme su posebno osetljive u siromašnijim sredinama koje inače imaju manje resursa za sprovođenje inkluzivnog i interkulturalnog obrazovanja (Perez-Jorge et al., 2023).

Programi na nivou cele škole (engl. *whole-school approach*), odnosno uključivanje više aktera vodi boljim rezultatima (Simpinks et al., 2017), te kad god je moguće, potrebno je uključiti i roditelje i lokalnu zajednicu u školske aktivnosti usmerene na podsticanje interkulturalnosti, odnosno pozitivnih interetničkih odnosa. U radu sa nastavničkom populacijom treba koristiti kolaborativna akciona istraživanja, kritičku refleksiju, igre uloga i simulacije, kao i izgradnju zajednice koja uči. Najzad, ako se preuzimaju programi nastali u jednoj državi (bez obzira da li su usmereni na učenike, nastavnike ili celu školu), neophodna je kontekstualizacija, odnosno adaptacija na specifičnosti kulture u kojoj treba da se prvi put primene.

Literatura

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice.* Addison-Wesley.

Atti, J. A. A. (2018). *Mind–Body Skills Groups for Managing Behavioral Problems in War-Traumatized, Male Adolescents in Gaza*. Saybrook University.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002) *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe: Strasbourg, France.

Birtel, M. D., Reimer, N. K., Wölfer, R., & Hewstone, M. (2020). Change in school ethnic diversity and intergroup relations: The transition from segregated elementary to mixed secondary school for majority and minority students. *European Journal of Social Psychology*, *50*(1), 160–176. https://doi.org/10.1002/ejsp.2609.

Bohecker, L., & Doughty Horn, E. A. (2016). Increasing students' empathy and counseling self-efficacy through a mindfulness experiential small group. *The Journal for Specialists in Group Work*, *41*(4), 312–333. https://doi.org/10.1080/01933922.2016.1232322

Borkowska, M., & Laurence, J. (2020). Coming together or coming apart? Changes in social cohesion during the Covid-19 pandemic in England. *European Societies*, *23*(sup1), S618–S636. https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1833067

Bùi, T. A. (2023). *Intercultural Competence Development: Exploring International Graduate Student Leaders' Journeys through Contemplation and Mindfulness-Based Inquiry.*

Cammarota, J. (2007). A Social Justice Approach to Achievement: Guiding Latina/o Students Toward Educational Attainment With a Challenging, Socially Relevant Curriculum. *Equity & Excellence in Education*, *40*(1), 87–96. https://doi.org/10.1080/10665680601015153

Carsley, D., Khoury, B., & Heath, N. L. (2018). Effectiveness of mindfulness interventions for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness*, *9*, 693–707. https://doi.org/10.1007/s12671-017-0839-2

Ceccon, C., Schachner, M. K., Umaña-Taylor, A. J., & Moscardino, U. (2024). Promoting adolescents' cultural identity development: A pilot study of the identity project intervention in Italy. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology.* Advance online publication. https://doi.org/10.1037/cdp0000643

Chen, G. (2023). Promoting Intercultural Competence Among International Kindergarten Teachers in a Glocalization Context: Exploring the Impact of Gather. town-Integrated HyFlex Learning Model on Intercultural Mindfulness and Empathy. *Research Square.* https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2986573/v1

Chiodelli, R., Jesus, S. N. D., Mello, L. T. N. D., Andretta, I., Oliveira, D. F., Costa, M. E. S., & Russell, T. (2022). Effects of the interculturality and mindfulness program (PIM) on university students: a quasi-experimental study. *European journal of investigation in health, psychology and education*, *12*(10), 1500–1515.

Coatsworth, J. D., Duncan, L. G., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Gayles, J. G., Bamberger, K. T., ... & Demi, M. A. (2015). Integrating mindfulness with parent training: effects of the Mindfulness-Enhanced Strengthening Families Program. *Developmental psychology*, *51*(1), 26. https://doi.org/10.1037/a0038212

Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

DeLuca, S. M., Kelman, A. R., & Waelde, L. C. (2018). A systematic review of ethnoracial representation and cultural adaptation of mindfulness-and meditation-based interventions. *Psychological Studies*, *63*, 117–129. https://doi.org/10.1007/s12646-018-0452-z

Dodson-Lavelle, B., Berger, R., Makransky, J., & Siegle, P. (2014). Call to Care: educators' professional development guide. *Mind and Life Institute*.

Dziedziewicz, D., Gajda, A., & Karwowski, M. (2014). Developing children's intercultural competence and creativity. *Thinking skills and creativity*, *13*, 32–42. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.006

Chen, G., & Starosta, W. J. (1998). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication,* 2, 27–54.

Chima Abimbola Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). Cultural competence in education: Strategies for fostering inclusivity and diversity awareness. *International Journal of Applied Research in Social Sciences, 6*(3), 383–39. https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i3.89

Eden, C. A., (2024). Cultural competence in education: Strategies for fostering inclusivity and diversity awareness. *International Journal of Applied Research in Social Sciences, 6*(3). 383–392. https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i3.895

Edwards, M., Adams, E. M., Waldo, M., Hadfield, O. D., & Biegel, G. M. (2014). Effects of a mindfulness group on Latino adolescent students: Examining levels of perceived stress, mindfulness, self-compassion, and psychological symptoms. *The Journal for Specialists in Group Work*, *39*(2), 145–163. https://doi.org/10.1080/01933922.2014.891683

Feuerborn, L. L., & Gueldner, B. (2019). Mindfulness and social-emotional competencies: Proposing connections through a review of the research. *Mindfulness*, *10*, 1707–1720. https://doi.org/10.1007/s12671-019-01101-1

Fung, J., Kim, J. J., Jin, J., Chen, G., Bear, L., & Lau, A. S. (2019). A randomized trial evaluating school-based mindfulness intervention for ethnic minority youth: Exploring mediators and moderators of intervention effects. *Journal of abnormal child psychology*, *47*, 1–19. https://doi.org/10.1007/s10802-018-0425-7

Gaias, L. M., Duong, M. T., Pullmann, M. D:, Brewer, S: K., Smilansky, M., Halbert, M., Carey, C. M., & Jones, J. (2020). Race and ethnicity in educational intervention research: A systematic review and recommendations for sampling, reporting, and analysis. *Educational Research Review, 31*, 100356. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100356.

Garro, A., Janal, M., Kondroski, K., Stillo, G., & Vega, V. (2023). Mindfulness initiatives for students, teachers, and parents: a review of literature and implications for practice during COVID-19 and beyond. *Contemporary School Psychology*, *27*(1), 152–169. https://doi.org/10.1007/s40688-022-00446-0

Hanley, A. W. (2016). The mindful personality: Associations between dispositional mindfulness and the Five Factor Model of personality. *Personality and Individual Differences*, *91*, 154–158. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.11.054

Hansel, B. (2008a). *AFS long term impact study: Report 1: 20 to 25 years after the exchange experience, AFS alumni are compared with their peers*. New York, NY: AFS Intercultural Programs.

Hansel, B. (2008b). *AFS long term impact study: Report 2: Looking at intercultural sensitivity, anxiety, and experience with other cultures.* New York, NY: AFS Intercultural Programs.

Hernández-Bravo, J. A., Cardona-Moltó, M. C., & Hernández-Bravo, J. R. (2017). Developing elementary school students' intercultural competence through teacher-led tutoring action plans on intercultural education. *Intercultural Education*, *28*(1), 20–38. https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288985

Holmes, S. (2022). Intercultural Competence/Performance, Mindfulness and Breathing in Intercultural Communication. *Academia Letters*, 1–5. https://doi.org/10.20935/AL5252

Hornsey, M. J., & Hogg, M. A. (2000). Assimilation and diversity: An integrative model of subgroup relations. *Personality and Social Psychology Review, 4*(2), 143–156. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0402_03

Howard-Hamilton, M.F., Richardson, B.J., & Shuford, B.C. (1998). Promoting Multicultural Education: A Holistic Approach. *The College Student Affairs Journal, 18*, 5–17.

Huggings, J. (2014). *International study visits and the promotion of intercultural capabilities: an exploratory study*. Unpublished doctoral thesis at Plymouth University.

Ignjatović, N., Radosavljević, J., & Erdeš-Kavečan, Đ. (2023). School climate and wellbeing in secondary school students in Serbia - the role of school ethnic structure. In Pedović, I., & Stojadinović, M. (2023). *Book of abstracts, 19th International conference Days of Applied psychology 2023*: Transformative Processes in Society, Environment, Organization, and Mental Health Practice, 29-30.9.2023. Niš, (p. 66)

Ioannou, M., Hewstone, M., & Al Ramiah, A. (2017). Inducing similarities and differences in imagined contact: A mutual intergroup differentiation approach. *Group Processes & Intergroup Relations*, *20*(4), 427–446. https://doi.org/10.1177/1368430215612221

Jović, S., Simić, N., Purić, D., & Petrović, D. (Under Review). School Belonging in Ethnically Diverse Adolescents: A Multilevel Examination of Predictors and Outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*.

Khukhlaev, O., Novikova, I., & Chernaya, A. (2022). Interpersonal mindfulness, intergroup anxiety, and intercultural communication effectiveness among international students studying in Russia. *Frontiers in psychology*, *13*, 841361. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.841361

Killen, M., Crystal, D., & Ruck, M. (2007). The social developmental benefits of intergroup contact for children and adolescents. In E. Frankenberg, & G. Orfield (Eds), *Realizing the promise of diversity in American schools* (pp. 57–73). University of Virginia Press.

Kirmayer, L. J. (2015). Mindfulness in cultural context. *Transcultural psychiatry*, *52*(4), 447–469. https://doi.org/10.1177/1363461515598949

Klingbeil, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, *33*(4), 501. https://doi.org/10.1037/spq0000291

Krosnick, J. A., & Alwin, D. F. (1989). Aging and susceptibility to attitude change. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(3), 416–425. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.3.416

Kyriakides, L., B. P. M. Creemers, and A. Panayiotou. 2018. "Using Educational Effectiveness Research to Promote Quality of Teaching: The Contribution of the Dynamic Model." *ZDM Mathematics Education 50*(3). 381–393. doi:https://doi.org/10.1007/s11858-018-0919-3

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. American Educational *Research Journal, 32*(3), 465–491. https://doi.org/10.3102/00028312032003465

Lan, L., Liu, W., Liu, C., Wang, H., Wang, M., Abbey, C., ... & Tong, L. (2024). Effects of Mindfulness and Life-Skills Training on Emotion Regulation and Anxiety Symptoms in Chinese Migrant Children:

A Randomized Controlled Trial. *Journal of Adolescent Health*, *75*(3), 404–415. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2024.05.024

Lantieri, L., Nambiar, M., Harnett, S., & Kyse, E. N. (2016). Cultivating inner resilience in educators and students: The inner resilience program. *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*, 119–132. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_8

Lemmer, G., & Wagner, U. (2015). Can we really reduce ethnic prejudice outside the lab? A meta-analysis of direct and indirect contact interventions. *European Journal of Social Psychology, 45*(2), 152–168. https://doi.org/10.1002/ejsp.2079.

Lueke, A., & Gibson, B. (2016). Brief mindfulness meditation reduces discrimination. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, *3*(1), 34.

Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., & Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUP program. *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*, 313–334.

Mares, M. L., & Pan, Z. (2013). Effects of Sesame Street: A meta analysis of children's learning in 15 countries. Journal of Applied Developmental Psychology, 34(3), 140–151. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.01.001

McKeering, P., & Hwang, Y. S. (2019). A systematic review of mindfulness-based school interventions with early adolescents. *Mindfulness*, *10*(4), 593–610. https://doi.org/10.1007/s12671-022-01885-9

Mettler, J., Khoury, B., Zito, S., Sadowski, I., & Heath, N. L. (2023). Mindfulness-based programs and school adjustment: A systematic review and meta-analysis. *Journal of school psychology*, *97*, 43–62. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.10.007

Neece, C. L., Chan, N., Klein, K., Roberts, L., & Fenning, R. M. (2019). Mindfulness-based stress reduction for parents of children with developmental delays: understanding the experiences of Latino families. *Mindfulness*, *10*, 1017–1030. https://doi.org/10.1007/s12671-018-1011-3

Nielsen, B. L., Laursen, H. D., Reol, L. A., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., ... & Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, *42*(3), 410–428. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1604670

Oyler, D. L., Price-Blackshear, M. A., Pratscher, S. D., & Bettencourt, B. A. (2022). Mindfulness and intergroup bias: A systematic review. *Group Processes & Intergroup Relations*, *25*(4), 1107–1138. https://doi.org/10.1177/1368430220978694

Page-Gould, E., Mendoza-Denton, R., & Tropp, L.R. (2008).Witha little help from my cross-group friend: Reducing anxiety in intergroup contexts through cross-group friendship. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*, 1080–1094. https://doi.org/110.1037/0022-3514.95.5.1080

Pérez-Jorge, D., González-Herrera, A. I., González-Afonso, M., & Santos-Álvarez, A. G. (2023). Reality and Future of Interculturality in Today's Schools. *Education Sciences*, *13*(5), 525. https://doi.org/10.3390/educsci13050525

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology, 38*, 922–934. https://doi.org/10.1002/ejsp.504

Reimer, N.K., Love, A., Wölfer, R. *et al.* Building Social Cohesion Through Intergroup Contact: Evaluation of a Large-Scale Intervention to Improve Intergroup Relations Among Adolescents. *J Youth Adolescence* 50, 1049–1067 (2021). https://doi.org/10.1007/s10964-021-01400-8

Rau, H. K., & Williams, P. G. (2016). Dispositional mindfulness: A critical review of construct validation research. *Personality and Individual Differences*, *93*, 32–43. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.035

Rodríguez, L. M. G., & Carranza, T. R. (2017, October). Promoting intercultural competence through cross-cultural projects and literature. In *III International Colloquium Proceedings* (p. 75).

Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. M. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236

Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child development perspectives*, *6*(2), 167–173. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x

Sandage, S. J., & Stein, L. B. (2024). Mindfulness and Other Virtues in the Development of Intercultural and Interreligious Competence. *Mindfulness*, 1–9. https://doi.org/10.1007/s12671-024-02372-z

Sanger, K. L., & Dorjee, D. (2016). Mindfulness training with adolescents enhances metacognition and the inhibition of irrelevant stimuli: Evidence from event-related brain potentials. *Trends in Neuroscience and Education*, *5*(1), 1–11. https://doi.org/10.1016/j.tine.2016.01.001

Sejfović, H., Simić, N., & Belić, M. (2024). Towards multicultural schools: Exploring the potential of mindfulness. *Inovacije u nastavi–časopis za savremenu nastavu*, *37*(2), 55-72. https://doi.org/10.5937/inovacije2402055S

Sebba, J., & Robinson, C. (2010). *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award. Final Report*, September 2010. London, UK: UNICEF UK.

Semple, R. J., Droutman, V., & Reid, B. A. (2017). Mindfulness goes to school: Things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the Schools*, *54*(1), 29-52.

Simpkins, S. D., Riggs, N. R., Ngo, B., Vest Ettekal, A., & Okamoto, D. (2017). Designing Culturally Responsive Organized After-School Activities. *Journal of Adolescent Research*, *32*(1), 11–36. https://doi.org/10.1177/0743558416666169

Thomas, J., Humeidan, M., Barrack, C., & Huffman, K. L. (2021). Mindfulness, stress reactivity, and depressive symptoms among "Third Culture Kids" in the United Arab Emirates. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *52*(2), 192–208.

Tondok, M. S., Suryanto, S., & Ardi, R. (2024). Building Bridges in Diverse Societies: A Meta-Analysis of Field Experimental Cooperative Learning Studies on Intergroup Relations in Educational Settings. *Societies*, *14*(11), 221. https://doi.org/10.3390/soc14110221

Tropp, L. R., & Pettigrew, T. F. (2005). Relationships Between Intergroup Contact and Prejudice Among Minority and Majority Status Groups. *Psychological Science*, *16*(12), 951–957. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01643.x

Tropp, L. R., White, F., Rucinski, C., & Tredoux, C. (2022). Intergroup Contact and Prejudice Reduction: Prospects and Challenges in Changing Youth Attitudes. *Review of General Psychology 26*(1). https://doi.org/10.1177/10892680211046517

Umaña-Taylor, A. J., & Douglass, S. (2017). Developing an Ethnic-Racial Identity Intervention from a Developmental Perspective: Process, Content, and Implementation of the Identity Project. In Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth (pp. 437–453). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43645-6_26

Umaña-Taylor, A. J., Douglass, S., Updegraff, K. A., & Marsiglia, F. (2018). Small-scale randomized efficacy trial of the Identity Project: Promoting adolescents' ethnic-racial identity exploration and resolution. *Child Development, 89*(3), 862-870. https://doi.org/10.1111/cdev.12755

Vezzali, L., Stathi, S., Crisp, R. J., & Capozza, D. (2015). Comparing direct and imagined intergroup contact among children: Effects on outgroup stereotypes and helping intentions. *International Journal of Intercultural Relations, 49*, 46–53. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.06.009

White, F. A., & Abu-Rayya, H. M. (2012). Adualidentity-electronic contact (DIEC) experiment promoting short- and long-term intergroup harmony. *Journal of Experimental Social Psychology, 48*(3), 597–608. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.01.007

White, F. A., Abu-Rayya, H. M., Bliuc, A-M, & Faulkner, N. (2015). Emotion expression and intergroup bias reduction between Muslims and Christians: Long-term Internet contact. *Computers in Human Behavior, 53*, 435–442. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.074

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, *5*, 603. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603

Supporting the Development of Intercultural Competencies, Positive Ethnic Identity, and Interethnic Relations – Effective School Practices and Programs

Abstract
In a world marked by migration, cultural diversity, and interethnic tensions, the development of intercultural competencies and a positive ethnic identity is becoming increasingly important. Given the significant role schools play in this process, this paper aims to present findings from evaluative studies, reviews, and meta-analyses of school programs designed to enhance intercultural competencies, foster a positive ethnic identity, and improve interethnic relations. The selection criteria for the programs included a focus on primary and secondary school contexts, implementation at the whole-school level, engagement with at least two different ethnic or cultural groups, evaluative evidence of effectiveness through original studies or meta-analyses, and a preference for programs that underwent randomized studies or had an active control group. We sought to examine the content of these programs, their effects, and key success factors, while also critically reflecting on the methodology of evaluative studies. Effective interventions were found to involve a whole-school approach, including inclusive school policies, culturally sensitive curricula, diverse teaching materials, and interactive teaching methods such as role-playing, simulations, and project-based learning. Additionally, numerous extracurricular activities that encourage socialization and collaboration—both in-person and online—as well as mindfulness exercises, have proven beneficial. Implementing these programs at an early age, along with involving parents and the local community, contributes to positive outcomes. Future research and evaluative studies should incorporate observational methods and mixed-method approaches, with a preference for longitudinal studies to assess the long-term effects of these programs.

Keywords: School Programs, Effects, Intercultural Competences, Contact Hypothesis, Mindfulness

A interkulturális kompetenciák, a pozitív etnikai identitás és az interetnikus kapcsolatok fejlesztésének támogatása – hatékony iskolai gyakorlatok és programok

Absztrakt

A migrációval, kulturális sokszínűséggel és etnikai feszültségekkel terhelt világban az interkulturális kompetenciák és a pozitív etnikai identitás fejlesztése egyre nagyobb jelentőséget kap. Mivel az iskolák fontos szerepet játszanak ebben a folyamatban, jelen tanulmányban azt tűztük ki célul, hogy bemutassuk az interkulturális kompetenciák javítására, a pozitív etnikai identitás ösztönzésére és az interetnikus kapcsolatok elősegítésére irányuló iskolai programok értékelő kutatásainak, áttekintő és meta-elemzéseinek eredményeit. Az elemzésbe bevontuk azokat az értékelő kutatásokat, amelyek multikulturális kontextusban alap- és középiskolás korú tanulóknak szánt programokat vizsgáltak. Célunk volt, hogy bemutassuk a programok tartalmát, hatásaikat és a siker kulcsfontosságú tényezőit, valamint kritikai szempontból áttekintsük az értékelő kutatások metodológiáját. Megállapítottuk, hogy a hatékony beavatkozások teljes iskolai szintű megközelítést igényelnek, beleértve az inkluzív iskolai politikákat, a kulturálisan érzékeny tantervet, a változatos tananyagokat, valamint az interaktív tanítási módszerek, például szerepjátékok, szimulációk és projekt alapú tanulás alkalmazását. Ezen kívül számos olyan iskolán kívüli tevékenység is szükséges, amelyek elősegítik a személyes vagy online együttműködést és a közös tevékenységeket, illetve a teljes jelenlét gyakorlását. Az iskolai programok alkalmazása a lehető legkorábbi életkorban, a szülők és a helyi közösség bevonása hozzájárul a programok sikeréhez. A jövőbeli kutatásoknak, illetve értékelő tanulmányoknak magukba kell foglalniuk az obszervációs és kombinált módszertani megközelítéseket, és célszerű longitudinális kutatásokat is végezni a programok hosszú távú hatásainak felmérésére.

Kulcsszavak: iskolai programok, hatások, interkulturális kompetenciák, kontaktushipotézis, teljes jelenlét

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

159.923.2/.5-053.6(082)
316.722:37.015.31(082)
316.356.4-053.6(082)

RAZVOJ etničkog identiteta mladih u interkulturalnom društvu : zbornik radova / [urednice Nataša Simić, Milena Belić]. - 1. izd. - Beograd : Filozofski fakultet, Institut za psihologiju ; Novi Pazar : Državni univerzitet, 2025 (Raška : Gramis). - 144 str. : ilustr. ; 24 cm

Tiraž 300. - Str. 7-10: Predgovor / Nataša Simić i Milena Belić. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija uz svaki rad. - Abstracts ; Absztrakt

ISBN 978-86-6427-309-1 (FF)

а) Идентитет -- Адолесценти -- Зборници б) Национални идентитет -- Адолесценти -- Зборници в) Образовање -- Интеркултуралност -- Зборници

COBISS.SR-ID 164700937